EDUCARE OLTRE CONFINE

Storie narrazioni intercultura

a cura di **Silvia Nanni**

La melagrana
Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli

OPEN ACCESS

La melagrana

Collana diretta da Graziella Favaro e Massimiliano Fiorucci

La collana *La melagrana* articola la sua proposta editoriale su due diversi piani dell'educazione interculturale: le idee e le pratiche. La sezione *Idee e metodi* propone contributi teorici, riflessioni e materiali che offrono spunti da sviluppare nel lavoro interculturale. La sezione *Ricerche e progetti* descrive e commenta esperienze e progetti realizzati, con uno sguardo attento al significato generale che possono avere anche in situazioni diverse da quelle in cui sono nati. In ogni caso l'attenzione è rivolta a proporre dei testi che mettano in luce temi e problemi sinora poco sviluppati nell'ambito della pubblicistica sull'educazione interculturale e che sappiano integrare i due piani che abbiamo indicato. I lettori a cui è dedicata questa collana sono soprattutto gli insegnanti in formazione o in servizio, ma i testi si rivolgono anche agli operatori dei servizi sociali, alle educatrici degli asili nido, alle figure di mediazione interculturale che non svolgono il loro lavoro nella scuola. Questo anche nella convinzione che un efficace lavoro interculturale possa svilupparsi solo attraverso la collaborazione tra la scuola e le istituzioni formative del territorio e con un contatto tra tutte le figure professionali che operano nei diversi ambiti.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in "doppio cieco". Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

EDUCARE OLTRE CONFINE

Storie narrazioni intercultura

a cura di **Silvia Nanni**

La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli

Indice

Parte II
Il contesto e le esperienze

Parte III
Le proposte educative e didattiche

Parte IV
Le proposte per la formazione degli adulti e degli operatori

Prefazione

di *Paola Inverardi**, *Anna Tozzi***

Il progetto “L’Aquila oltre i confini”, da cui la presente pubblicazione prende le mosse, vede la *partnership* dell’Università dell’Aquila, del Dipartimento di Scienze Umane – area di Scienze della Formazione in particolare – insieme all’associazione capofila Bibliobus, con l’Arci, l’associazione Koinonia e il comitato “Ricostruire Insieme”, tutte operanti nella città dell’Aquila; l’esperienza nasce dalla volontà di progettare, condividere ed esperire un percorso di realizzazione di programmi di formazione, campagne di sensibilizzazione e di informazione sulla cosiddetta cittadinanza attiva e partecipata, sulla prevenzione e sul superamento di tutte le forme di discriminazione e di intolleranza, con l’utilizzo di metodologie che possano essere trasversalmente contestualizzate all’interno della formazione scolastica, di quella universitaria e della formazione delle professionalità educative e sociali.

Gli aspetti innovativi che si rilevano all’interno del Progetto si possono evidenziare in diversi interventi – fra cui l’attivazione di un percorso di formazione *ad hoc* per gli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e di Scienze della Formazione e del Servizio Sociale – mirati ad approfondire contenuti, metodologie e strategie di azione e di integrazione, ciò permette di offrire agli stessi partecipanti utili strumenti e competenze adeguate per promuovere un modello di intervento specifico che tenga conto delle potenzialità e delle criticità di un territorio, nello specifico quello aquilano ma non solo, di fatto multiculturale.

La nostra convinta partecipazione al progetto si pone come finalità principale quella della nascita di vere “comunità integrate” che siano la radice di un forte cambiamento politico e culturale, non solo locale, per la valo-

* Prof.ssa Paola Inverardi, Rettrice dell’Università degli Studi dell’Aquila.

** Prof.ssa Anna Tozzi, Prorettrice delegata agli affari internazionali, Università degli Studi dell’Aquila.

rizzazione e la conoscenza delle culture di riferimento delle comunità presenti nel territorio, per il superamento delle visioni stereotipate, spesso fonte di discriminazione, e per la costruzione di una autentica condivisione valoriale e formativa.

"L'Aquila oltre i confini", quindi, è un progetto che si sviluppa dalla scuola primaria fino all'Università, nella convinzione che la riduzione delle distanze culturali debba avvenire principalmente attraverso la conoscenza delle diversità reciproche e che la conoscenza sia la giusta chiave per il raggiungimento dei predetti obiettivi.

Il progetto parte dal presupposto che la reciproca conoscenza sia la chiave per accorciare distanze, spesso alimentate da pregiudizi che conducono alla chiusura ed all'incomunicabilità, e che tale avvicinamento debba essere necessariamente avviato nei luoghi di formazione a partire dai bambini sino agli adulti e debba inevitabilmente coinvolgere quei soggetti in formazione presto chiamati, in qualità di insegnanti, a fare da ponte tra il mondo dell'infanzia e le istanze di cambiamento e di trasformazione sociale. Sulla base di tali considerazioni gli obiettivi del progetto "entrano" nei luoghi di formazione, lì dove è necessario sviluppare il confronto e il dialogo tra le diversità.

C'è da sottolineare il ruolo delle Associazioni interessate che richiedono e sollecitano una formazione dei nostri studenti, iscritti ai corsi universitari propedeutici all'insegnamento, alla formazione *tout court*, all'intervento sociale, che stimoli a riflettere su temi quali le dinamiche dell'immigrazione, i pregiudizi, gli stereotipi e la mediazione culturale, ma anche sulle discriminazioni, sulla comunicazione interpersonale e l'autovalutazione comportamentale, affinché possano trarne "strumenti" culturali per operare nell'ambito della formazione dei nuovi cittadini. Il percorso – che si è articolato in più fasi che hanno visto la "contaminazione" di momenti laboratoriali con momenti seminariali, tecniche e analisi, metodologie e riflessione – si è concluso con l'organizzazione di un convegno, realizzato presso l'Università ed aperto all'intera cittadinanza, specifico sul tema delle migrazioni, dell'integrazione e della narrazione. Il progetto, evidentemente multisfaccettato, ricco e ambizioso ha da subito raccolto l'adesione del nostro Ateneo – che da tempo si sta aprendo in favore di una rinnovata cultura dell'alterità – nella convinzione che tale impegno non mancherà di produrre risultati in termini di democrazia, crescita e formazione sia a medio che a lungo termine.

Ringrazio tutti coloro che hanno partecipato e reso possibile questo progetto!

Introduzione

di *Silvia Nanni*

La ricerca-azione è una metodologia che ha lo scopo di individuare e migliorare una situazione problematica, complessa, attraverso il coinvolgimento di ogni singolo attore, che può essere definita un vero e proprio processo catalizzatore del *miglioramento* e del *cambiamento.*

Il paradigma teorizzato da Kurt Lewin già nel 1946 (pianificare-agire-osservare, per poi ripianificare-agire-osservare, quindi riflettere di nuovo) è stato, senza pretese di completezza e esaustività, il *leitmotiv* del progetto "L'Aquila oltre i confini" dapprima e della pubblicazione *Educare oltre confine. Storie, narrazioni, intercultura* poi.

Tale metodo "attivo" ha trovato ampie risonanze nella ricerca pedagogica e ciò che lo caratterizza in modo particolare è senza dubbio l'approccio "olistico" che ben si adatta al processo educativo dell'uomo, in quanto processo organico, complesso, più circolare che lineare, sempre dinamico e aperto: nella ricerca-azione teoria e prassi sono momenti inscindibili.

La consapevolezza acquisita durante la ricerca-azione può fornire agli "attori" un maggiore capacità decisionale, un senso di *empowerment*, nuove e più profonde conoscenze in termini di contenuti e di metodologie.

La pubblicazione qui presentata raccoglie e ordina, in questa chiave, gli interventi sul campo di insegnanti, educatori sociali, rappresentanti delle associazioni, a cui affianca un'impalcatura scientifica grazie alla partecipazione di docenti universitari di settore.

I saggi provano a muoversi continuamente da un piano metodologico-pratico a uno necessariamente teoretico, riflessivo; alle testimonianze e ai diari di bordo si uniscono sempre riflessioni di carattere teleologico.

I filoni intorno a cui si dipana l'intero progetto sono legati alla narrazione autobiografica e alle storie di vita – che tanta parte hanno rivestito nel corso dei laboratori e degli incontri attraverso cui si è strutturato il percorso annuale del progetto – e la riflessione interculturale – inesorabilmente legata ai bisogni formativi, culturali, ma anche relazionali, dei ragazzi fa-

centi capo al progetto SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) gestito dal Comitato territoriale ARCI – L'Aquila, che hanno attivamente preso parte al progetto.

La necessità di mettere in comunicazione storie e narrazioni con i bambini e storie e narrazioni con gli adulti, anche stranieri, ha avuto come *trait d'union* il ruolo dei formatori e, ancora, dei cosiddetti "formatori dei formatori".

Anche in questo caso i piani del percorso si sono intrecciati, concatenati e arricchiti continuamente: le insegnati hanno portato avanti con le loro classi, quelle che hanno aderito al progetto, alcuni laboratori didattici aventi come obiettivo il confronto con il "diverso", con l'altro; gli insegnati a loro volta, con l'innesto di altri partecipanti – gli appuntamenti infatti erano aperti all'intera cittadinanza – hanno partecipato ad incontri di lettura ad alta voce incentrati sempre su tematiche interculturali, diretti da educatori sociali e teatrali. A questi stessi appuntamenti hanno preso parte alcuni studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, i quali – insieme a studenti di altri corsi di Scienze della Formazione e ai ragazzi dell'ARCI – sono stati inseriti successivamente nei due gruppi laboratoriali condotti da un esperto su "ITACA", un gioco per raccontare e raccontarsi.

Bambini, associazioni, insegnanti, educatori, richiedenti asilo, rifugiati politici, docenti, studenti, esperti si sono scambiati conoscenze e competenze al fine di formulare e ri-formulare continuamente un progetto che potesse avere la caratteristica della riproducibilità – grazie anche alla supervisione dell'Università dell'Aquila, nello specifico del Dipartimento di Scienze Umane; nulla è stato infatti pensato e pianificato per il solo territorio aquilano ma anche per l'"altrove", affinché tale proposta possa fungere da spunto e sollecitazione per tutti coloro i quali vogliano pianificare un progetto finalizzato alla convivenza e alla partecipazione.

Ci ha aiutati in questa direzione la convinzione condivisa che – a fronte di una complessità e eterogeneità delle attività e degli apporti – in fondo ci si rivolgesse alla *persona* come valore unico e universale, pertanto tutto è stato direzionato verso, non solo la possibilità, ma anche il diritto di ciascuno di esprimere la propria ricchezza umana contro pregiudizi e stereotipi.

L'approccio di ricerca-azione e l'asse Associazioni, scuola, Università si ritrova nell'ossatura dell'intero volume che, ad una prima parte di orientamento teorico in cui ci si sofferma sui cardini del nostro discorso (intercultura, integrazione, narrazione) che operano da "bussola" conoscitiva, fa seguire altre tre sezioni a carattere operativo-metodologico, non prima però di aver dato doverosamente voce alle associazioni promotrici e *partner* del progetto e all'illustrazione delle loro "buone prassi" esplicitate nella sezione dedicata ai *contesti* e alle *esperienze* sul territorio.

La prima parte de *Gli approcci teorici* supporta e cerca di legittimare il lavoro progettuale che segue indagando e approfondendo i tre macro-cosmi su cui si orienta il programma: la riflessione pedagogica interculturale a scuola, l'integrazione dei soggetti richiedenti asilo e/o rifugiati politici e il congegno autobiografico come strumento e meta-riflessione per costruire e ricostruire la propria immagine/identità sociale e individuale.

Nel primo saggio il fulcro risiede infatti nella proposta di una didattica interculturalmente orientata e delle più adatte strategie educative in tale direzione, mentre nel secondo si pone l'accento sul delicato percorso di inclusione e integrazione dei richiedenti asilo e dei rifugiati politici per il riconoscimento e il godimento del diritto alla piena realizzazione della propria persona; ad entrambi comunque fa da sfondo un'analisi portata avanti nel capitolo terzo, sul legame tra memoria, narrazione autobiografica, ricostruzione del proprio sé e identità personale e collettiva.

Quest'ultimo argomento, ripreso e arricchito da un punto di vista prettamente psicologico, si ritrova anche nella seconda sezione del volume – nella quale si esplicheranno dettagliatamente le fasi progettuali e le azioni svolte all'interno dell'intero percorso – in cui si incontrano le storie "vere" dei ragazzi del progetto SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati), di cui si riportano stralci e passi.

La terza parte, incentrata sulle esperienze educative, invece è integralmente basata sulla fase di restituzione dei lavori laboratoriali, educativi e didattici a scuola: letture ad alta voce, attività ludica e teatrale, storie e disegni comunque senza sottrarci alla proposta di una lettura e letteratura interculturale negli ordini di scuola di secondo grado e all'Università.

La costante di affiancare la pratica alla teoria ha rappresentato sempre il piano metacognitivo attraverso cui abbiamo ipotizzato, svolto e restituito l'intero progetto.

La quarta e ultima sezione ripropone alcuni strumenti educativi, per esempio nuovamente la lettura ad alta voce, ma utilizzati nell'ambito dell'educazione degli adulti e della formazione dei formatori, e il gioco "ITACA", svolto con studenti universitari e ragazzi richiedenti asilo, in un viaggio fra narrazione e memoria, narrazione e identità, narrazione e intercultura.

L'Aquila, maggio 2015

Parte I

Gli approcci teorici

1. Il mondo a scuola: l'intercultura è per tutti[1]

di *Massimiliano Fiorucci*

1.1. L'educazione interculturale

I processi di globalizzazione in atto e la configurazione in senso multiculturale delle odierne società interrogano profondamente i sistemi educativi e formativi che devono oggi mirare alla formazione dei cittadini del mondo. La formazione interculturale degli insegnanti occupa, in tale prospettiva, un posto di tutto rilievo: è solo a partire da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola che si può sperare di diffondere una sempre più necessaria "cultura della convivenza". Non si tratta di un obiettivo facile: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l'obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo.

Si è venuta a definire, pertanto, la proposta di un'educazione interculturale che si configura come la risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze; essa è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze.

L'educazione interculturale non ha, quindi, un compito facile né di breve periodo, poiché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola e perché l'educazione interculturale non è una nuova disciplina che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare ai saperi attualmente insegnati (Fiorucci, 2008). L'origine dell'educazione interculturale è da collegarsi allo sviluppo dei fenomeni migratori e,

1. Il presente contributo riprende parti di contributi già pubblicati dall'autore in altri saggi o volumi pubblicati dalle case editrici Armando e FrancoAngeli. Si ringraziano, in questa sede, tutti gli editori citati per aver concesso di riutilizzare parti di testi già editi.

tuttavia, oggi essa ha abbandonato il terreno dell'educazione speciale rivolta ad un gruppo sociale specifico diventando un approccio pedagogico innovatore per la rifondazione del curricolo in generale.

Molte sono le definizioni di "educazione interculturale" (Damiano, 1999; Favaro, Luatti, 2004; Nanni, Curci, 2005; Pinto Minerva, 2002; Portera, 2013; Zoletto, 2007) emerse negli ultimi anni in seguito alle ricerche e alle sperimentazioni condotte nei contesti educativi italiani (Catarci, 2006, pp. 187-213; Gobbo, 2008). È possibile affermare, tuttavia, che la ricerca educativa e le pratiche interculturali si muovono sostanzialmente lungo due assi principali.

1.2. Orientamenti, strategie e pratiche educative interculturali a scuola

In primo luogo fare educazione interculturale significa lavorare per individuare, progettare e sperimentare le *strategie educative e didattiche più idonee per favorire un positivo inserimento degli allievi stranieri nella scuola e, quindi, nella società* (ma la scuola e i servizi socio-educativi e formativi in questo compito non possono essere lasciati soli) (MIUR, 2006 e 2014). Ciò implica la predisposizione delle condizioni necessarie per garantire a tutti i soggetti (autoctoni e immigrati) di ottenere gli stessi tassi di successo scolastico (Santerini, 2010). In questo ambito sembrano particolarmente rilevanti le indicazioni proposte dalle nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* emanate dal MIUR nel febbraio 2014: tale documento, dopo avere opportunamente proposto una distinzione tra bisogni diversi relativi alle diverse condizioni degli allievi con cittadinanza non italiana (neoarrivati, nati in Italia, adottati, minori non accompagnati, ecc,), affronta le diverse questioni che concorrono a definire il successo formativo: dalla valutazione all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, dal plurilinguismo all'orientamento, dall'iscrizione alla formazione degli insegnanti fino all'istruzione degli adulti. In questa direzione si possono sinteticamente indicare alcuni ambiti di lavoro:

- *accoglienza* (accoglienza scolastica insieme all'accoglienza sociale) (cfr. www.centrocome.it): significa capire e farsi capire ossia acquisire informazioni e conoscenze sui sistemi scolastici di provenienza e sulla scolarizzazione pregressa; significa, inoltre, dare informazioni sul sistema scolastico italiano, tracciare un profilo linguistico e cognitivo degli allievi, acquisire informazioni sul progetto migratorio della famiglia. L'accoglienza si compone di diversi aspetti: burocratici, organizzativi, affettivo-relazionali, educativo-didattici e cognitivi (MIUR, 2006 e 2014; cfr. anche Demetrio e Favaro, 1996; Pinto Minerva, 2002; Ongini e Nosenghi, 2009; Favaro, 2011);

- *insegnamento dell'italiano come L2*: questo aspetto è assolutamente centrale (Tosi, 1995; Vaccarelli, 2001; Favaro, 2002; Vedovelli, 2002; Favaro, 2011). Le competenze linguistiche sono alla base di ogni processo di integrazione ed è necessario insegnare l'italiano in modo diverso a chi è alfabetizzato in un'altra lingua; e, tuttavia, tale insegnamento non può che avvenire all'interno delle normali classi scolastiche, evitando la costruzione di luoghi separati di apprendimento; tale scelta non è messa in discussione da pratiche di divisione in gruppi, per brevi periodi e per specifici apprendimenti (laboratori linguistici). Il punto centrale dell'azione di inserimento è proprio la possibilità, per l'alunno straniero, di entrare in contatto con i coetanei, dai quali, in modalità formali e non formali, apprenderà non solo le forme linguistiche più immediate, ma anche le forme della comunicazione e le regole del gruppo di accoglienza. Tutti gli studi mostrano che una separazione totale del nuovo alunno sarebbe penalizzante per la sua possibilità di inserirsi, a livello linguistico, comunicativo, cognitivo e culturale, nel gruppo-classe. Diverso è ovviamente il caso di corsi intensivi (di qualche ora a settimana) che rafforzino e sostengano i suoi apprendimenti, specialmente con il crescere dell'età. Per ragazzi e ragazze via via più grandi, infatti, i corsi intensivi sono maggiormente necessari ed efficaci, sempre che si accompagnino ad una continua relazione con l'insieme del gruppo-classe, delle sue attività, del suo sentirsi appunto "gruppo". La classe, infatti, costituisce il contesto significativo di ogni espressione linguistica e comunicativa, cioè il contesto che dà significato ai contenuti: sia a quelli relazionali sia a quelli di apprendimento (Baldacci, 2009, pp. 33-38);
- *valorizzazione della lingua e cultura d'origine e del plurilinguismo* (Favaro, 2011): è un tema complesso e articolato che richiede risposte diverse anche in funzione dei progetti migratori delle famiglie. Il mantenimento e il rafforzamento della lingua e della cultura d'origine rinforzano le capacità comunicative generali degli alunni immigrati contribuendo all'innalzamento del livello di autostima. E, tuttavia, su questo terreno vi deve essere la massima libertà salvaguardando il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è. Deve essere favorito, al contrario, il plurilinguismo individuale e di sistema. A tale proposito sono di grande interesse le considerazioni svolte nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*: "La situazione di plurilinguismo che si sta sempre più diffondendo nelle scuole rappresenta un'opportunità per tutti gli alunni oltre che per gli alunni stranieri. L'azione riguarda:
  - il *plurilinguismo nella scuola*, cioè di sistema: oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abilitazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; si deve ripensare l'offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi classe numerosi. In tutti i casi, anche nelle scuole primarie, gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguisno dando visibilità alle altre lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i "prestiti linguistici" tra le lingue ecc.;

– il *plurilinguismo individuale*: il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate" (MIUR, 2007, pp. 13-14);

Particolarmente preziose sono, inoltre, le proposte contenute nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue* e *interculturale* (Beacco *et al.*, 2010) che presenta, oltre ad alcuni strumenti ed indicazioni pratiche, un approccio curricolare all'educazione plurilingue e interculturale. Sempre sul tema del plurilinguismo appare interessante anche il documento *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa* (Commissione Europea, 2008). Si tratta di un documento elaborato da un gruppo di intellettuali costituito su iniziativa della Commissione europea, che formula proposte in merito al plurilinguismo in Europa. Il testo, alla cui stesura hanno partecipato scrittori, filosofi ed intellettuali[2], propone una condivisibile politica linguistica trilingue che fondata su: una lingua identitaria ('lingua materna'), una lingua di comunicazione internazionale e una *lingua personale adottiva*;

- *attività interculturali comuni*: vanno favorite tutte quelle attività che contribuiscono al dialogo e alla conoscenza reciproca. Tali attività (espressive, musicali, teatrali, ecc.) dovrebbero favorire sia le relazioni tra allievi stranieri e italiani in classe sia le relazioni con i pari nel tempo extrascolastico. La qualità e la quantità di queste relazioni rappresentano degli importanti *indicatori di integrazione*.

In secondo luogo, poiché *l'educazione interculturale si rivolge a tutti e in modo particolare agli autoctoni*, assumere una prospettiva interculturalmente connotata significa impegnarsi rispetto *all'obiettivo di favorire abiti di accoglienza negli italiani*. Ciò può e deve tradursi nella revisione, nella rivisitazione e nella rifondazione dell'asse formativo della scuola che non deve mirare solo alla formazione del cittadino italiano, ma soprattutto alla

2. Il gruppo, presieduto da Amin Maalouf, scrittore, era composto da: Jutta Limbach, presidente del Goethe Institut, Sandra Pralong, esperta in comunicazione, Simonetta Agnello Hornby, scrittrice, David Green, presidente dell'EUNIC (European Network of National Cultural Institutes), già direttore generale del British Council, Eduardo Lourenço, filosofo, Jacques de Decker, scrittore, segretario perpetuo dell'Accademia reale di lingua e letteratura francese del Belgio, Jan Sokol, filosofo, già ministro dell'istruzione della Repubblica ceca, Jens Christian Grøndahl, scrittore, Tahar Ben Jelloun, scrittore.

formazione di un cittadino del mondo, che vive e agisce in un mondo interdipendente (Fiorucci, 2008).

In sintesi, tale prospettiva implica che si adottino alcune misure fondamentali:

- una *rilettura in chiave interculturale dei saperi insegnati nella scuola* e quindi il passaggio alla didattica interculturale delle discipline che consiste nella revisione dei curricoli e dei programmi di insegnamento scolastici (Brunelli, Cipollari, Pratissoli, 2007; Fiorucci, 2008; Luatti, 2009; Santarone, 2012 e 2013). Per fare qualche esempio: nell'insegnamento della *storia* vi sarebbe da rivisitare il tema della scoperta/conquista dell'America (Todorov, 1992; Todorov, Baudot, 1997) e degli incontri tra popoli nell'età di Colombo (Abulafia, 2008); vi sarebbe da riconsiderare la vicenda delle crociate anche attraverso il punto di vista degli storici arabi (Gabrieli, 1957; Maalouf, 1989), vi sarebbe da riscoprire la storia stessa del "Mediterraneo" (Braudel, 1977; Riccardi, 1997) come spazio di dialogo e di incontro tra civiltà; sarebbe importante rileggere lo stretto rapporto che lega Europa e Asia (Goody, 2010) sarebbe necessario rivisitare l'esperienza coloniale italiana (Di Sapio, Medi, 2009; Tomasello, 2004); per l'insegnamento della *geografia* si pensi al ruolo che potrebbe svolgere la conoscenza anche di altre rappresentazioni cartografiche del mondo come, per fare un esempio, quella proposta da Arno Peters (Peters, 1988; Grillotti Di Giacomo, 2008); per l'insegnamento della *matematica* (Cappelletti, 2000a e 2000b; Ascher, 2007; Supino, 2008) e della *filosofia* (Bernal, 1997; Melchiorre, 2014; Nkafu, 2003) si pensi alle molteplici influenze culturali che ne hanno determinato lo sviluppo, ecc.; per la *musica* si pensi alla dimensione interculturale del jazz, del blues e della *world music*; per l'*economia* si pensi alle forti correlazioni esistenti fra migrazioni e globalizzazione economica; per il *diritto* si pensi, solo per fare un esempio, al tema della "cittadinanza";
- *un'analisi critica dei libri di testo*. I libri di testo sono i primi mediatori e spesso sono portatori di stereotipi e sono fautori di una rappresentazione euro ed etnocentrica (Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale per gli Scambi Culturali, Movimento di Cooperazione Educativa, 1993);
- significativi investimenti nella *formazione interculturale degli insegnanti* (Sirna, 1996; Sani, 2011; Santerini, 2010) per dotarli di competenze e di conoscenze di tipo antropologico, sociologico, pedagogico, linguistico, psicologico, ecc. e sui temi delle grandi e millenarie culture (come quella indiana o cinese) e delle grandi religioni.

1.3. Elementi per una didattica interculturalmente orientata

L'educazione interculturale si connota nella prassi quotidiana con strategie operative caratterizzate dai seguenti elementi fondamentali:

- la selezione di tematiche interculturali nell'insegnamento disciplinare e interdisciplinare, con una successiva revisione e integrazione dei curricoli;
- lo svolgimento di interventi integrativi alle attività curricolari, anche con il contributo di istituzioni e organizzazioni varie impegnate in attività interculturali;
- l'attenzione ad un clima di apertura e di dialogo, nonché a una riflessione sullo stile di insegnamento;
- l'adozione di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri con particolari necessità (Favaro, 2002, pp. 46-47).

Negli ultimi anni gli insegnanti hanno adottato strategie differenti per orientare la didattica in senso interculturale, secondo linee offerte dalla teoria pedagogica e da approcci empirici e sperimentali, sulla base dell'iniziativa autonoma, della creatività individuale e del ricco patrimonio di esperienze accumulato dalle scuole.

Elisabetta Nigris, con riferimento al lavoro svolto da Graziella Favaro, ha elencato i seguenti filoni entro cui ordinare le esperienze più conosciute e formalizzate di approccio interculturale:

- la *didattica dell'accoglienza*;
- la *didattica per la promozione e il confronto delle culture*;
- la *didattica per il decentramento dei punti di vista*;
- la *didattica per la prevenzione degli stereotipi e dei pregiudizi*;
- la *didattica per il cambiamento delle discipline*;
- la *didattica dell'italiano come lingua seconda* (Nigris, 2003, p. 26).

La *didattica dell'accoglienza* può essere attuata nella fase iniziale di inserimento dell'allievo straniero nel contesto scolastico. Riconoscendo la specificità dei bisogni dei bambini stranieri, i singoli istituti scolastici si sono dotati di dispositivi e percorsi flessibili ed operativi per gestire l'accoglienza degli allievi stranieri e delle loro famiglie nelle istituzioni scolastiche. Sono così sorti gruppi di lavoro, figure specifiche, commissioni con compiti progettuali e gestionali nell'ambito dell'educazione e della didattica interculturale. Per progettare in maniera efficace l'accoglienza dei bambini stranieri può essere, ad esempio, predisposto un "protocollo d'accoglienza", in cui confluiscono l'insieme degli interventi, delle strategie, delle strutture operative di cui gli istituti decidono di dotarsi, tra cui essenzialmente:

- le procedure messe in atto al momento dell'iscrizione;
- le strategie per "la prima conoscenza";
- i criteri per l'assegnazione dell'allievo alla classe;
- altri dispositivi d'accoglienza, quali gli strumenti offerti da centri di documentazione interculturale o la destinazione di risorse professionali apposite.

In questa fase può, inoltre, essere importante raccogliere la storia personale del bambino straniero, ottenendo così informazioni anche sul sistema scolastico di provenienza, costruendo, altresì, una comparazione con quello italiano, ponendo attenzione ai modelli organizzativi e didattici, nonché ai livelli di preparazione richiesti (Nigris, 2003, pp. 27-28).

Le procedure di accoglienza che la scuola mette in atto possono essere distinte in procedimenti di carattere burocratico-organizzativo, come le procedure di iscrizione, di carattere informativo-culturale, quale la costruzione di un centro di documentazione, di carattere relazionale, come la riflessione sulle modalità di accoglienza in una classe da parte di bambini e insegnanti, o di carattere educativo-didattico, quale la predisposizione di laboratori per l'apprendimento linguistico. Tali dispositivi potranno essere più o meno efficaci nel favorire l'inserimento dei bambini stranieri a seconda della cornice culturale e del modello scolastico che questi ultimi troveranno, nonché del senso di appartenenza e di coinvolgimento che tali strutture riusciranno a promuovere (ivi, p. 30).

L'approccio interculturale più frequentemente messo in atto in questi anni dagli insegnanti è senza dubbio quello della *didattica per la promozione ed il confronto delle culture*, con la produzione di attività, percorsi, materiali didattici rivolti agli alunni in contesti scolastici più o meno multiculturali, al fine di consentire l'acquisizione delle conoscenze necessarie per attuare una giusta percezione delle culture altre (ivi, pp. 31-32). È stata la condizione concreta di incontro tra bambini e famiglie di diversa provenienza a spingere gli insegnanti e i dirigenti scolastici a proporre percorsi didattici volti alla conoscenza degli aspetti culturali di appartenenza dei bambini stranieri. La presentazione e l'esplorazione degli aspetti delle diverse culture si sono, così, rivelati in questi anni il modo più immediato per rendere operativo l'impegno interculturale. Successivamente ad una prima fase di "emergenza", le scuole si sono adoperate per introdurre nei curricoli, in modo stabile, percorsi didattici volti alla conoscenza delle diverse culture.

In questo senso vengono presentati temi quali le caratteristiche del paese, la lingua, la vita sociale e quotidiana, le feste, il gioco, la scuola, il cibo. L'approccio conoscitivo può comportare, tuttavia, alcuni rischi che è opportuno segnalare, per non impoverire l'impegno interculturale; si corre, infatti, il pericolo di attuare una certa "folclorizzazione" culturale, oppure di produrre una visione rigida, omogenea e immobile delle culture (Susi, 1995, pp. 59-60).

La *didattica per il decentramento dei punti di vista* è un ulteriore approccio interculturale attuato con successo in questi anni dagli insegnanti. Si prendono in esame, in questo caso, specifici temi ed elementi culturali, che sono poi analizzati a partire dai diversi punti di vista, al fine di

evidenziare l'esistenza di una molteplicità di prospettive per uno stesso argomento.

L'atteggiamento etnocentrico è senza dubbio presente in tutti i gruppi sociali ed è trasversale a tutte le culture; solo un "etnocentrismo critico" nella sua accezione radicale impegna il soggetto ad una presa di coscienza etico-politica, quindi non più soltanto logico-cognitiva e culturale. L'educazione interculturale intende, in questo modo, agire sul versante affettivo e delle rappresentazioni, oltre che su quello cognitivo e delle conoscenze, con lo scopo di esercitare il confronto critico ed il riconoscimento delle identità e delle differenze.

La *didattica per la prevenzione degli stereotipi e dei pregiudizi* è poi un approccio che riguarda intimamente anche la riflessione relativa ai contenuti disciplinari, inducendo gli insegnanti a rimettere in discussione alcuni degli assunti epistemologici e culturali su cui sono stati finora costruiti gli itinerari di apprendimento.

La *didattica per il cambiamento delle discipline e dei curricoli scolastici* è, invece, l'approccio più complesso, che intende selezionare nuovi contenuti e rivedere quelli già presenti, a partire dalla constatazione che gli attuali curricoli escludono determinati elementi culturali (cfr. Fiorucci, 2008). Si tratta di un percorso che richiede di scegliere la prospettiva interculturale come asse dell'intera istituzione educativa rivolgendosi a tutti gli alunni.

La *didattica dell'italiano come lingua seconda* è, infine, una strategia mirata, attuata in presenza di alunni stranieri con particolari necessità linguistiche, volta all'insegnamento-apprendimento della lingua italiana. Uno degli obiettivi prioritari nell'integrazione degli alunni stranieri è quello di promuovere l'acquisizione di una buona competenza nell'italiano scritto e parlato, nelle forme ricettive e produttive, per assicurare uno dei principali fattori di successo scolastico e di inclusione sociale. Gli alunni stranieri, al momento del loro arrivo, si devono confrontare con due diverse esigenze linguistiche:

- la lingua italiana del contesto concreto, indispensabile per comunicare nella vita quotidiana (la lingua per comunicare);
- la lingua italiana specifica, necessaria per comprendere ed esprimere concetti, sviluppare l'apprendimento delle diverse discipline e una riflessione sulla lingua stessa (la lingua dello studio).

La lingua per comunicare può essere appresa in un arco di tempo relativamente breve e che varia in relazione all'età, alla lingua d'origine, all'utilizzo in ambiente extrascolastico. Per apprendere la lingua dello studio, invece, possono essere necessari alcuni anni, considerando che si tratta di

competenze specifiche. Lo studio della lingua italiana deve essere inserito nella quotidianità dell'apprendimento e della vita scolastica degli alunni stranieri, con attività di laboratorio linguistico e con percorsi e strumenti per l'insegnamento intensivo dell'italiano. L'apprendimento e lo sviluppo della lingua italiana come seconda lingua deve essere al centro dell'azione didattica. Occorre, quindi, che tutti gli insegnanti siano chiamati in causa. È opportuna, quindi, una programmazione declinata sui bisogni reali e sul monitoraggio dei progressi di apprendimento nella lingua italiana, acquisita progressivamente dall'alunno straniero.

Nella fase iniziale si può fare ricorso a strumenti e figure di facilitazione linguistica (cartelloni, alfabetieri, carte geografiche, testi semplificati, strumenti audiovisivi o multimediali, ecc.) promuovendo la capacità dell'alunno di sviluppare la lingua per comunicare. Successivamente va prestata particolare attenzione all'apprendimento della lingua per lo studio perché rappresenta il principale ostacolo per l'apprendimento delle varie discipline. Per quanto riguarda le altre lingue originarie, importante risorsa per lo sviluppo cognitivo e affettivo, è necessario assumere, per una loro valorizzazione, un'ottica policentrica che coinvolga sia le famiglie che le agenzie pubbliche e di privato sociale presenti sul territorio (Vaccarelli, 2001 e 2004; Favaro, 2002; Vedovelli, 2002; Baldacci, 2009).

2. Percorsi di integrazione di migranti e rifugiati

di *Marco Catarci*

2.1. Introduzione

Il tema dell'integrazione di "nuovi cittadini" nella società si configura come una questione sempre più urgente che, per essere affrontata, richiede di essere "pensata", vale a dire progettata intenzionalmente. Non è possibile immaginare, infatti, che i percorsi di integrazione sociale di chi si inserisce in un nuovo contesto siano l'esito di casualità o di circostanze fortuite. Al contrario, una tale prospettiva di integrazione sociale esige di promuovere intenzionalmente e consapevolmente opportunità di inclusione nella società.

Lo studio delle forme di integrazione dei migranti nella società impone, in primo luogo, di "ribaltare" la questione dell'integrazione sociale, che viene solitamente declinata "a senso unico" in prospettiva assimilazionista come semplice inserimento, e rappresenta la cartina di tornasole per comprendere quale risposta si è in grado di offrire di fronte a quei processi globali che causano la dissoluzione, la disgregazione sociale e l'impoverimento di intere aree del pianeta.

Esaminare la questione dell'integrazione dei migranti da tale punto di vista obbliga, in definitiva, a rinunciare a qualsiasi automatismo "riduzionista", peraltro estremamente diffuso, che subordina il giudizio complessivo sul fenomeno migratorio, in termini di pura utilità, al suo apporto al sistema economico-produttivo, imponendo necessariamente di considerare la dimensione politica ed etica di una tale presenza, nonché, conseguentemente, di individuare ragioni e cause dei processi di migrazione.

Va tenuto conto, poi, del fatto che le dinamiche dell'esclusione sociale nei confronti dei migranti non sono spesso altro che un riflesso, un particolare, di quei meccanismi di marginalità sociale più globali, di cui sono vittima non soltanto gli individui in condizione di maggiore debolezza sociale ma, in modo collettivo, tutti i componenti della società. È questo il motivo

per il quale i "luoghi dell'integrazione" attivi nella società – i servizi di accoglienza e inclusione sociale, le istituzioni scolastiche, i servizi sociali, i luoghi di formazione informale e di socializzazione, gli spazi dell'iniziativa sociale – rappresentano oggi un presidio cruciale nella società, a difesa di una democrazia pluralista, solidale e inclusiva.

2.2. Dimensioni dell'integrazione

Quella dell'integrazione sociale è una nozione ampia e articolata, che rischia di rimanere un'espressione priva di riferimenti alle effettive condizioni di vita delle persone e un mero esercizio di retorica se non viene sostanziata da ragionamenti su presupposti, pratiche, ostacoli e condizioni in cui si svolgono percorsi di inserimento dei soggetti deboli nella società.

Un processo di effettiva integrazione coinvolge molteplici aspetti della vita del soggetto, nell'ambito di percorsi plurimi:

- l'inserimento economico, che concerne in primo luogo il conseguimento di un'autonomia economica, attraverso l'accesso ad un'occupazione dignitosa;
- l'inserimento sociale, attraverso la costruzione e la gestione autonoma di relazioni, la partecipazione all'associazionismo, l'impiego del tempo libero, nonché l'accesso ad un alloggio decoroso;
- l'inserimento culturale, mediante l'acquisizione di competenze linguistiche, l'accesso a opportunità formative e l'elaborazione di processi di mediazione culturale;
- l'inserimento politico, attraverso percorsi di piena partecipazione alla vita della società e di cittadinanza.

In questo senso, occorre osservare come la nozione di integrazione sociale si riferisca, da una parte, alle condizioni materiali, presupposto sociale per il suo conseguimento: rientrano in questo aspetto i percorsi di mobilità economica e sociale, attraverso itinerari di istruzione e di formazione, l'accesso all'alloggio e a servizi fondamentali, come i servizi sociali, il cui utilizzo consapevole è prova della capacità di orientarsi sul territorio. Dall'altra parte, la nozione di integrazione sociale si riferisce alle culture e alle identità delle persone, ai processi di partecipazione sociale, alla capacità di stabilire relazioni e di gestirle in autonomia e, infine, di costruire identità non rigide in una prospettiva di mediazione culturale, a partire dai riferimenti culturali delle comunità di appartenenza. Va osservato, infatti, che i problemi dell'integrazione sociale di migranti e rifugiati oscillano tra queste due polarità che possono di volta in volta essere prese in considerazione da chi sviluppa un'analisi su tale questione. Ciò va tenuto in particolare considerazione, perché problemi di integrazione riferibili ad aspetti

culturali possono invece avere una forte radice sociale di cui occorre essere consapevoli: solo per fare un esempio emblematico, va tenuto presente che fenomeni di radicalizzazione delle identità culturali possono scaturire anche in seguito alla mancanza di risposte efficaci ai bisogni di inserimento sociale della persona.

L'integrazione sociale va allora considerata, anzitutto, come un processo di lunga durata di cui occorre gettare le basi, nella consapevolezza che i suoi esiti possono coinvolgere non solo la prima, ma anche la seconda o persino la terza generazione della migrazione. L'integrazione avviene, infatti, nel tempo e, frequentemente, le diverse dimensioni di essa (quella economica, sociale, culturale e politica) possono essere conseguite in tempi diversi.

Secondo Giovanna Zincone, i principali aspetti dell'integrazione di migranti e rifugiati e i connessi obiettivi di corrette politiche pubbliche in materia sono i seguenti:

- un primo aspetto-obiettivo riguarda la massimizzazione dell'"utilità" del fenomeno per il Paese di accoglienza: in questo senso, l'impatto positivo del fenomeno sul sistema economico, politico e sociale del Paese di accoglienza viene, ad esempio, solitamente perseguito attraverso la promozione di flussi coerenti con i bisogni economici e demografici della società;
- un secondo aspetto-obiettivo è individuabile nella tutela del benessere e dell'integrità di immigrati e rifugiati, attraverso l'attribuzione di diritti sia a singoli sia a gruppi;
- un terzo aspetto-obiettivo attiene a un'interazione positiva, o quantomeno a basso conflitto, di immigrati e rifugiati con le maggioranze autoctone;
- un quarto aspetto-obiettivo concerne, infine, la capacità di evitare danni ai Paesi di provenienza, ad esempio per ciò che concerne il loro tessuto economico e sociale.

In questa prospettiva, Giovanna Zincone recupera tre aspetti costitutivi della nozione di integrazione: il primo di tipo "sociale", che concerne l'inclusione all'interno delle strutture chiave della società, ad esempio in quelle produttive o del sistema di istruzione, un secondo relativo alle "strutture sociali", che riguarda la diminuzione delle disuguaglianze sociali su base culturale e, infine, un ultimo di tipo "societario", relativo alla coesione tra i gruppi sociali e a una minore conflittualità fra di essi (Heckmann, 2006; Zincone, 2009, p. 14). Hartmut Esser distingue ulteriormente, a questo proposito, tra quattro principali ambiti di integrazione: l'"acculturazione", che consiste nel processo di trasmissione e acquisizione di conoscenze e competenze che consentono di interagire efficacemente nella società di accoglienza, la "collocazione", relativa all'occupazione di posizioni di rilievo nella società (ad esempio nel sistema economico), l'"interazione", ovve-

ro lo stabilirsi di relazioni e di reti di contatti fra persone e gruppi e, infine, l'"identificazione", che concerne la propensione a considerarsi parte della collettività (Esser, 2001).

2.3. Il ruolo della rete dei servizi

La multidimensionalità dei "processi" di integrazione – declinare il termine al "plurale" aiuta a comprendere che si tratta appunto di processi "plurimi", che possono essere fortemente diversificati – impone, inoltre, un ragionamento anche sui diversi attori in grado di promuovere una tale finalità. È infatti cruciale riconoscere che la questione dell'integrazione di migranti e rifugiati impone di stabilire collegamenti e connessioni tra servizi differenti per due motivi essenziali: il primo concerne il fatto che tale tema delinea una responsabilità condivisa tra molteplici agenzie nella società; il secondo riguarda il fatto che un lavoro di rete tra i diversi servizi consente di offrire un approccio più globale ai diversi bisogni della persona.

Per questo motivo, la costruzione di effettive opportunità di integrazione deve coinvolgere un ampio ventaglio di servizi, come, per fare qualche esempio:

- servizi educativi e formativi: istituzioni scolastiche, centri di formazione professionale, centri territoriali permanenti, agenzie di formazione linguistica;
- servizi di inserimento lavorativo: centri di orientamento al lavoro, centri per l'impiego pubblici, agenzie private di intermediazione lavorativa, organizzazioni datoriali e sindacali;
- servizi socio-sanitari: aziende sanitarie, consultori, servizi sociali;
- agenzie socio-culturali: associazionismo culturale e sportivo, associazioni di migranti e rifugiati, organizzazioni di volontariato, comitati di cittadini, servizi alla cittadinanza.

Per ciò che concerne le specifiche strategie di promozione dell'integrazione sociale dei migranti e rifugiati, in un'indagine coordinata da Maurizio Ambrosini e Chiara Marchetti sul sistema di accoglienza lombardo, viene descritto un processo che richiede un impegno su tre piani:

- la promozione, attraverso interventi di politiche sociali attive, miranti a emancipare i soggetti dal bisogno ma anche dall'assistenza, favorendo l'apprendimento della lingua, la formazione professionale, l'avvio al lavoro e l'autonomia abitativa;
- la partecipazione, chiamando gli utenti a svolgere un ruolo di protagonisti, anche attraverso attività di mediazione e animazione, raccordando le risposte degli utenti in direzione degli obiettivi del percorso di integrazione;

- i partenariati, mediante la costruzione di forme di rete per la concertazione degli interventi e la progettualità condivisa tra attori solidaristici, singoli cittadini, rappresentanze degli utenti e istituzioni locali (Ambrosini, 2008, p. 23).

2.4. Modelli di integrazione nel contesto europeo

Per ciò che concerne i modelli di inserimento dei migranti nei vari Paesi europei, diversi studiosi hanno attribuito ai contesti nei quali si è conosciuto il fenomeno migratorio prima – vale a dire Francia, Gran Bretagna e Germania – modelli analitici che se, da una parte, non hanno di certo la pretesa di descrivere in modo esauriente le politiche adottate, dall'altra, possono essere utili a comprendere tendenze generali e approcci complessivi al tema dell'integrazione dei migranti nella società. In quest'ottica, si farà qui riferimento ai modelli "classici" di integrazione attribuiti ai contesti francese, britannico e tedesco.

Un primo modello europeo, che fa riferimento al caso francese, viene comunemente definito "assimilazionista". In base a tale paradigma, le forme di integrazione degli immigrati nella società vengono regolate dal principio repubblicano di "eguaglianza" tra gli individui, che impone di subordinare richieste di riconoscimento di diritti collettivi e trattamenti differenziati nei confronti delle appartenenze culturali a criteri universali riferibili alla cittadinanza francese, superando così specificità legate a singole tradizioni, religioni, linguaggi.

In questa prospettiva, il percorso di integrazione sociale dei nuovi arrivati consiste essenzialmente nella progressiva acquisizione delle forme della cittadinanza francese, con la piena e totale accettazione ad agire nella sfera pubblica nel quadro di regole condivise. Una tale prospettiva si basa sul principio di laicità, per il quale nello spazio pubblico vi è assenza di un'ideologia dominante a favore di un'equidistanza tra le diverse posizioni culturali e religiose: si determina, così, una forte separazione tra la dimensione pubblica, nella quale vige l'eguaglianza tra i cittadini, e quella privata, nella quale ciascun cittadino può conservare comportamenti e linguaggi culturalmente connotati.

L'analisi di Abdelmalek Sayad del caso dell'immigrazione algerina in Francia mostra, in modo esemplare, come il modello francese finisca per intrappolare il migrante in una condizione di "doppia assenza", che lo fa essere solo parzialmente assente là dove è assente – dal suo contesto di origine, dalla famiglia – e, nello stesso tempo, non pienamente presente là dove è presente – in Francia – per le molte forme di esclusione di cui è vittima: «Vorrebbero che fossimo francesi – spiega un lavoratore algerino

intervistato da Sayad – ma allo stesso tempo ci viene fatto capire che non riusciremo mai a raggiungerli. È questo che chiamano integrazione» (Sayad, 2002, p. 352).

A questo proposito, Giovanna Campani osserva come nel modello assimilazionista francese il sistema educativo abbia giocato un ruolo centrale, con una scolarizzazione dei figli degli immigrati predisposta in base al principio di laicità e a partire da un'idea di integrazione universalista ed egualitaria (Campani, 2002, pp. 93-94).

Va anche osservato che con la comparsa della terza e della quarta generazione dell'immigrazione, il tema dell'integrazione si è connotato in Francia in direzione di un superamento dell'orientamento interculturale, volto principalmente al riconoscimento culturale, a favore di un approccio di vero e proprio contrasto all'esclusione sociale, orientato all'uguaglianza delle opportunità per i diversi gruppi sociali (Campani, 2002, p. 98).

Un secondo modello europeo, che fa riferimento al contesto della Gran Bretagna, viene solitamente definito "pluralista" (o "multiculturalista") e prevede che lo Stato svolga unicamente il ruolo di mediatore tra gruppi culturali differenti, che stabiliscono accordi e contratti l'uno con l'altro in modo da assicurare una convivenza efficace. In questa ottica, ai singoli gruppi culturali viene concessa una forte autonomia, che si esplica nella possibilità di conservare un certo grado di differenza, da manifestare anche nello spazio pubblico, nel rispetto delle regole democratiche.

Dopo aver evidenziato come la società britannica sia storicamente sempre stata multiculturale e come lo "Stato Nazione" britannico impieghi specifiche strategie per conservare una precisa differenziazione sociale ed economica, Jagdish Gundara sottolinea che anche nel modello britannico i gruppi culturali che non rispondono a specifici parametri di natura linguistica e culturale vengono resi sistematicamente "altri" (Gundara, 2000, pp. 24-25).

L'esito ultimo di un tale modello all'interno dello Stato-nazione britannico è l'emarginazione di determinati gruppi culturali, attraverso la negazione della loro capacità di appartenere alla nazione e l'attribuzione di una definizione in termini "razziali" oppure di "diversità". Ciò significa, come osserva Gundara, che molti cittadini britannici sono emarginati come lo erano i loro predecessori, per effetto di una "stratificazione" razzista che determina divisioni tra gruppi avvantaggiati e svantaggiati, con disuguale accesso al potere e alle risorse: permangono, così, le forme di una cittadinanza britannica "dominante", nonché le categorie stereotipanti di "minoranza etnica" e di "etnicità" (Gundara, 2003, pp. 67-73).

In questo senso, nel modello britannico si è reso evidente che il multiculturalismo, in quanto orientamento politico-sociale volto a creare le condizioni per far sì che diversi gruppi culturali possano coesistere in uno

stesso spazio, ha necessità di essere arricchito dall'impegno a consentire ai componenti dei diversi gruppi culturali di divenire parte attiva della società: in altre parole, da una strategia di integrazione.

Un terzo modello europeo, che fa riferimento al caso della Germania, viene comunemente definito di "istituzionalizzazione della precarietà" e descrive una politica di immigrazione intesa esclusivamente come ricorso sistematico all'importazione di manodopera straniera, sottolineando il carattere temporaneo del fenomeno migratorio, con una particolare attenzione al controllo di tale presenza anche per assicurare la sua flessibilità: Peter Kammerer osserva che il non voler riconoscere il carattere permanente del fenomeno migratorio in Germania trova ragione proprio nell'interesse a garantirne il "controllo" nonché un suo più conveniente utilizzo nel mercato del lavoro (Kammerer, 2003, p. 163).

A partire dagli anni Sessanta del Novecento, grazie anche alle politiche in favore dei rifugiati e a quelle indirizzate al reclutamento dei lavoratori stranieri, il fenomeno migratorio in Germania acquisisce dimensioni rilevanti. In questo contesto, si sviluppano iniziative volte alla tutela della diversità, in vista sia di un ritorno dei lavoratori stranieri nel Paese d'origine sia del supporto ad un "ospite" temporaneo che deve essere pienamente inserito dal punto di vista lavorativo. Ne deriva, così, soprattutto a partire dagli anni Settanta del Novecento, una doppia strategia costituita da una politica di integrazione degli immigrati già presenti sul territorio da molti anni e che hanno maturato diritti di soggiorno, di lavoro e di ricongiungimento familiare, contemporaneamente a misure di agevolazione del ritorno degli ultimi arrivati e di forte limitazione degli ingressi (Kammerer, 2003, p. 175). Va tuttavia segnalata anche una vera e propria svolta su tale questione, con la legge sulla cittadinanza del 1999 che introduce importanti elementi dello *ius soli* in un contesto tradizionalmente regolamentato in base allo *ius sanguinis*, che consentiva di diventare cittadini tedeschi solo ai figli di genitori tedeschi: con la nuova legge, circa la metà dei figli di lavoratori stranieri nati in Germania accedono finalmente alla cittadinanza tedesca.

Il modello "di istituzionalizzazione della precarietà" finisce così per caratterizzarsi per il perseguimento di una doppia prospettiva indirizzata all'offerta di opportunità di integrazione per gli immigrati da tempo residenti in Germania e alla corrispondente difesa degli ingressi, unitamente ad un'accurata selezione di lavoratori stranieri ad alta qualificazione professionale (Kammerer, 2003, pp. 180-181). Ciò che appare comunque particolarmente significativo del caso tedesco è l'impressionante mobilità di persone in ingresso e in uscita dal Paese: basti pensare che per il solo periodo 1960-1999, si calcolano circa 30 milioni di arrivi e 21 milioni di partenze-rientri dalla Germania (Kammerer, 2003, p. 184).

Al termine dell'analisi svolta sui modelli europei "classici" di integrazione è doverosa una precisazione. I modelli illustrati non descrivono, infatti, la complessità di politiche e contesti dell'integrazione, che come tali sono spesso mutevoli e contraddittori (in effetti, i diversi casi nazionali non hanno mai di fatto corrisposto ai modelli con i quali sono stati descritti, anche a causa di declinazioni territoriali interne fortemente specifiche), ma rappresentano degli "idealtipi" in senso weberiano – come osserva Giovanna Zincone (2009, p. 23) – vale a dire sono costruiti estraendo alcuni tratti chiave da casi empirici. In questo senso, i paradigmi illustrati aiutano a comprendere le direzioni delle diverse politiche pubbliche nonché a evidenziare orientamenti e tendenze che riguardano più in generale l'inclusione sociale di migranti e rifugiati.

Al di là delle contraddizioni interne che caratterizzano, allora, le esperienze a cui si riferiscono i modelli classici dell'integrazione nei Paesi europei definiti dalla letteratura, si può certamente distinguere, nei contesti in cui si svolge il processo di integrazione, un atteggiamento "assimilazionista", per il quale si impone a chi effettua il percorso di inserimento di adeguarsi al modello culturale dominante, ed uno pluralista, nel quale gli aspetti culturali di chi effettua il percorso di inserimento vengono accettati, per restare confinati nella vita privata (pluralismo culturale) oppure per essere riconosciuti pubblicamente (multiculturalismo) (Cesareo, Blangiardo, 2009, p. 16). Nel primo caso, quello "assimilazionista", si persegue una strategia di integrazione diretta rivolta agli individui, mentre nel secondo la strategia è indiretta, dal momento che viene mediata dalle organizzazioni della società civile, tra le quali gli stessi gruppi di immigrati e rifugiati (Zincone, 2009, p. 27).

2.5. Una nozione polisemica, quali-quantitativa e multidimensionale

Tenendo presente l'ampia letteratura sul tema, si può allora sostenere che la nozione di integrazione sociale si caratterizza, essenzialmente, per tre aspetti principali:

- si tratta anzitutto di un concetto polisemico, poiché non consente una definizione univocamente intesa, ma richiede apporti disciplinari differenti per essere analizzata (si intrecciano questioni di ambito pedagogico, sociologico, antropologico, psicologico e filosofico), oltre al fatto che indica sia un obiettivo ma anche il processo che mira a conseguirlo;
- in secondo luogo, è una nozione quali-quantitativa, che può essere indagata attraverso dimensioni biografiche e individuali, ma anche mediante l'analisi di dati quantitativi;

- infine, si tratta di una nozione multidimensionale, vale a dire dipende da una molteplicità di variabili interrelate e poco distinguibili.

Tra di esse vanno sicuramente menzionati fattori oggettivi, quali la configurazione sociale, economica e culturale, nonché la storia dei territori e le politiche sociali adottate nel contesto di inserimento, il tempo di permanenza in un contesto territoriale (spesso nell'arco di un tempo ristretto i servizi possono promuovere l'avvio di un percorso di integrazione senza poterne poi registrare gli esiti); dall'altra parte hanno rilevanza fattori soggettivi, quali l'approccio individuale al contesto di arrivo e le scelte personali, compiute nel percorso di inserimento, l'atteggiamento dei cittadini italiani e la qualità dei rapporti tra questi e gli stranieri, le competenze pregresse (linguistiche, professionali e culturali), le capacità personali di risposta alle difficoltà, di elaborazione di quanto è stato lasciato e di autonomia, l'unità o la divisione familiare e il consenso della famiglia al percorso di inserimento sociale, le aspettative del singolo nei confronti della società di accoglienza, infine il ruolo della cultura di origine e delle precedenti esperienze di vita e di lavoro.

La riflessione svolta evidenzia chiaramente che qualsiasi complesso di interventi sociali volti a promuovere l'integrazione di migranti e rifugiati non può prescindere da un fondamentale impegno all'attivazione delle risorse individuali del soggetto, nel quadro di una negoziazione trasparente dei percorsi da intraprendere: in questo senso, appare cruciale la strategia indicata dagli operatori nell'ambito di ricerche qualitative di perseguire l'attivazione delle risorse personali dell'utente, in base ad un progetto concordato e individualizzato. Emerge, infatti, una chiara distinzione, all'interno dei servizi, tra la natura delle iniziative per l'accoglienza e quella dei provvedimenti volti all'integrazione. I primi – di cui fanno parte l'orientamento giuridico, il patrocinio legale, l'accesso al servizio sanitario nazionale, l'assistenza psicologica, psichiatrica, sociale, l'accompagnamento all'accesso ai servizi sociali – sono rivolti fondamentalmente alla tutela della persona e, dunque, alla restituzione della dignità al soggetto al quale quest'ultima è stata sottratta. I provvedimenti per l'integrazione – che comprendono l'insegnamento della lingua italiana, l'orientamento alla cittadinanza, l'accompagnamento alla conoscenza del territorio, il supporto alla socializzazione, la formazione professionale, l'impiego di tirocini e borse lavoro, l'orientamento alla ricerca di una situazione abitativa autonoma – sono invece rivolti essenzialmente all'attivazione delle risorse individuali dell'utente. Ciò impone di tener conto del fatto che nel primo caso si offre una prestazione il cui esito positivo è in buona parte garantito da chi lo offre, mentre nel secondo caso l'esito del progetto individualizzato non è determinabile a priori e dipende direttamente dall'utente.

Per poter restituire un quadro meno parziale del significato di una nozione complessa quale quella di integrazione occorre svolgere qualche considerazione critica sul tema.

In primo luogo va ravvisato come quello dell'integrazione venga solitamente inteso come un "problema" unicamente della società di accoglienza. Abdelmalek Sayad critica, ad esempio, termini come integrazione, adattamento, assimilazione, minoranza, inserimento, osservando anzitutto che si tratta di termini di derivazione coloniale, vale a dire che nascono storicamente nell'esperienza del colonialismo: una vicenda che, come mostrano gli studi postcoloniali, ha determinato un paradigma coloniale ancora in corso nella contemporaneità con modalità e forme ancora operanti nelle relazioni sociali. Va tra l'altro osservato che è parte integrante dell'eredità storica del colonialismo italiano proprio l'instabilità politica di quelle regioni – come quella del corno d'Africa – dalle quali provengono i flussi di migranti forzati che giungono nel nostro Paese. Ma l'analisi critica di Sayad riguarda anche le parole impiegate nei discorsi sul tema dell'integrazione, che fanno generalmente riferimento a una terminologia "identitaria" utile a indicare i problemi non tanto del migrante quanto piuttosto della società di approdo nonché le sue necessità. Ne consegue, allora, l'urgenza di un approccio d'insieme in grado di considerare in modo meno parziale il percorso di integrazione, anche interrogandosi su quanto accada prima dell'arrivo nella società di accoglienza: per affrontare il problema dell'inclusione è necessario comprendere anche le esperienze precedenti, in molti casi drammatiche (come il viaggio, o ciò che si è lasciato nel Paese di origine), che influenzano profondamente il percorso di inserimento sociale al pari di altri aspetti. In altre parole, se – come sostiene Sayad rifacendosi a Marcel Mauss – lo spostamento va considerato un "fatto sociale totale", che coinvolge tutti gli aspetti dell'esistenza umana (Sayad, 2002), un percorso di integrazione efficace deve conseguentemente riguardare la globalità delle dimensioni della vita umana.

Un secondo aspetto critico relativo alla nozione di integrazione concerne una sua accezione spesso svolta tutta in termini "culturalistici". Ragionare sui problemi dell'integrazione impone di tener conto del fatto che le relazioni nella società non si configurano in forma simmetrica: al contrario, poiché inserite nel quadro di rapporti socio-economici, i rapporti tra le persone si strutturano in modo del tutto asimmetrico, con una ripartizione dei ruoli tra chi si trova in una posizione egemonica e chi, al contrario, in una subalterna. Occorre essere consapevoli che qualsiasi percorso di integrazione si inserisce in un tale paradigma e da esso non può prescindere.

Maurizio Ambrosini ha opportunamente definito, a questo proposito, la partecipazione degli immigrati alla vita della società e al mercato del lavoro italiani nei termini di una "integrazione subalterna", nella quale gli im-

migrati accedono generalmente a posizioni lavorative a cui gli italiani non ambiscono più (Ambrosini, 1999; Ambrosini, 2001).

Quando si affronta il tema dell'integrazione occorre insomma tener presente che questo, e non un altro, è il punto di partenza per qualsiasi ragionamento a riguardo: una relazione tra autoctoni e stranieri che spesso si declina nei termini di una subalternità economica e sociale. Occorre interrogarsi, allora, sul ruolo di quei processi di integrazione che non fanno altro che replicare lo schema di suddivisione in classi della società. In questo senso va colto l'invito di Hans Magnus Enzensberger a considerare i percorsi di inserimento sociale di migranti e rifugiati ponendo attenzione in primo luogo alla loro dimensione socio-economica:

> Quanto più elevata è la qualifica degli immigrati, tanto minori sono i pregiudizi nutriti nei loro riguardi. L'astrofisico indiano, il grande architetto cinese, il Premio Nobel sudafricano sono benvenuti in tutto il mondo. Dei ricchi in questo contesto non si parla del resto mai: nessuno mette in dubbio la loro libertà di movimento. Per gli uomini d'affari di Hong Kong l'acquisto di un passaporto britannico non è certo un problema. Anche il diritto di cittadinanza svizzera per gli immigrati di qualsivoglia Paese di origine, è solo una questione di prezzo. Nessuno se l'è mai presa per il colore della pelle del sultano del Brunei. Dove il conto in banca è a posto, l'odio per gli stranieri svanisce come per miracolo. La palma in questo senso spetta ai trafficanti di droga e di armi, nonché ai banchieri che riciclano il loro denaro. È gente che non conosce più razze ed è superiore a ogni nazionalismo. Presumibilmente sono gli unici al mondo ad essere alieni da ogni pregiudizio. Gli stranieri sono tanto più stranieri quanto più sono poveri (Enzensberger, 1993, p. 26).

Una terza dimensione critica della nozione di integrazione va ravvisata, poi, in una sua diffusa accezione a senso unico come un percorso di semplice inserimento. In una sua nota riflessione, Georg Simmel svolge un'analisi sulle interazioni tra lo "straniero" e la comunità ospitante, nonché sul conseguente sistema di relazioni sociali che si configura in base alla posizione e al ruolo assunto dallo straniero nella società: tale inserimento dà luogo, in effetti, a una forma di azione reciproca, che costringe la società a ridefinirsi incessantemente (Simmel, 1908, p. 584). Ne consegue, allora, la necessità di chiedersi se sui percorsi di integrazione influisca la situazione oggettiva vissuta dallo straniero o piuttosto la rappresentazione che di lui si costruisce la società, attraverso molteplici agenzie educative, tra le quali in primo luogo i mezzi di comunicazione di massa, capaci di produrre messaggi particolarmente pervasivi.

Va quindi riconosciuta l'influenza non solo dei fattori oggettivi, relativi alle situazioni effettive di vita, ma anche di quelli soggettivi, relativi a immagini e rappresentazioni, che spesso si dimostrano particolarmente effica-

ci nel determinare condizioni, caratteristiche e persino esiti dei percorsi di inserimento sociale.

Poiché si situa all'interno di una relazione di interdipendenza tra soggetti autoctoni e persone che si inseriscono in un nuovo contesto di vita, non si può immaginare che il percorso di integrazione possa essere promosso attraverso interventi unicamente diretti nei confronti di migranti e rifugiati. Ciò a maggior ragione, se si considera che il peso dei comportamenti e delle rappresentazioni di chi, da autoctono, gode di una posizione dominante è particolarmente rilevante per gli esiti del processo di integrazione. In questo senso, l'adozione di una prospettiva di autentica mediazione culturale, per la quale entrambi i soggetti della relazione sono chiamati in causa per negoziare posizioni e ruoli, può essere strategica per garantire che il processo di integrazione non si riduca ad un percorso a senso unico.

Il ragionamento svolto conduce, allora, a individuare una questione cruciale in riferimento al tema dell'inclusione sociale dei migranti e rifugiati: di quale integrazione si parla quando il contesto di inserimento riserva a chi svolge un tale percorso ruoli di marginalità economica e sociale, lucidamente definiti di "servi" degli italiani (Rovelli, 2009)? E ancora: è possibile parlare di integrazione in un contesto nel quale i percorsi di inserimento non consentono effettive occasioni di mobilità sociale ascendente?

3. Narrazione autobiografica come maieutica dell'identità: una formazione tra il *Me* e il *Senso degli altri*

di *Silvia Nanni*

3.1. In viaggio tra il *Me* e il *Senso degli altri*

Il viaggio formativo che si vuole intraprendere con questo contributo fa riferimento ad una pluralità di approcci al tema dell'identità – che riguardano l'Io, il Sé, il Me – intesi sempre in senso relazionale.

Scrive, a questo proposito, Marc Augé:

> Se noi comprendiamo che la soglia fra l'altro e me non solo è mobile, come tutte le soglie del resto, ma è appunto una soglia fra me e l'altro e non tanto fra noi e gli altri, gran parte degli aspetti irrisolti del problema spariscono, perdono di consistenza (Augè, 1995, p. 13)[1].

La definizione dell'io necessita pertanto elementi di determinazione che ciascun soggetto condivide con gli altri. L'altro perciò non è tanto altro da me da essermi incomprensibile; in primo luogo perché se così fosse smetterei persino di percepirlo come altro, diverso, distante ma non è nemmeno così simile, prossimo, famigliare da generare *d'emblée* un processo di identificazione che, anch'esso, al pari della precedente posizione, impedirebbe

1. In merito si veda anche il concetto di "frontiera" in M. Augé, *Nonluoghi*, Elèuthera, Milano, 2009, p. 14, per cui la frontiera «segna la distanza minima che dovrebbe sussistere fra gli individui affinché siano liberi di comunicare fra loro come desiderano. La lingua non è una barriera insuperabile, è una frontiera. Apprendere la lingua dell'altro, o il linguaggio dell'altro significa stabilire con lui una relazione simbolica elementare, rispettarlo e raggiungerlo, attraverso la frontiera. Una frontiera non è un muro che vieta il passaggio, ma una soglia che invita al passaggio. Non è un caso che gli incroci e i limiti, in tutte le culture del mondo, siano stati oggetto di una intensa attività rituale. Il nostro ideale non dovrebbe perciò essere quello di un mondo senza frontiere, ma di un mondo nel quale tutte le frontiere siano riconosciute, rispettate e attraversabili, cioè un mondo in cui il rispetto delle differenze cominci con il rispetto degli individui, indipendentemente dalla loro origine o dal loro sesso».

di discernere e quindi di avvertirne la somiglianza, la “primitività”[2] autentica e comune. Il problema a questo punto pare essere non tanto la definizione dell’altro quanto piuttosto quello della definizione del *me*.

Ma il *me*, come accennato, è definito dalla partecipazione alle coordinate sociali di cui anche gli altri sono partecipi. «La permeabilità alla comprensione del me, della mia persona, è garantita dal fatto che essa si definisce socialmente» (*ibidem*). La stessa definizione di persona non ha senso in assenza di questa alterità che ci circonda.

Il *senso degli altri*, parafrasando il titolo di uno dei lavori di maggior rilievo del sociologo e intellettuale francese Marc Augè, può essere inteso – come lo stesso ci ricorda nell’Introduzione – in due accezioni distinte ma complementari: l’una contingente che si attenua, si sfuma e, se possibile, al contempo si acuisce, si intensifica e l’altra *ab imis*, necessaria, direi abituale. La prima fa riferimento all’attitudine alla tolleranza, al rispetto, all’apertura all’altro che tende progressivamente a sparire, ma al tempo stesso si acuisce poiché tale intolleranza crea – attraverso un procedimento foucoultiano di inclusione-esclusione – l’alterità, la diversità nelle sue forme più estreme e disparate: regionalismi, integralismi, “purificazioni” varie – pertanto questo tipo di ricerca di una identità, sia individuale sia collettiva, secerne differenziazioni e, non ultimo, integralismo; l’altra posizione, invece, ci mette di fronte all’esigenza e all’evidenza del *Senso di noi* e del mondo elaborato dagli altri, individui e/o comunità, nel più comune e condiviso percorso identitario che continuamente si fa tra immagine che noi abbiamo di noi e immagine che gli altri hanno di noi.

> […] anche a livello delle cose più insignificanti della vita, noi non siamo un tutto materialmente costituito, identico per tutti e di cui ciascuno non deve fare altro che prenderne conoscenza come di un capitolato d’appalto o di un testamento; la nostra personalità sociale è una creazione del pensiero degli altri. Persino l’atto così elementare che chiamiamo «vedere una persona conosciuta» è in parte un atto intellettuale (ivi, p. 14).

I due piani di cui si sta parlando sono strettamente collegati poiché il *senso* a cui ci riferiamo è il senso sociale, cioè l’insieme dei rapporti simbolizzati, istituiti e vissuti fra gli uni e gli altri soggetti all’interno di una collettività. Per Lévi-Strauss, infatti, ogni cultura può essere considerata come un insieme di sistemi simbolici. Ma è lo stesso Lévi-Strauss, per esempio, che indica, ancora, la radice del possibile problema sottostante, della corruzione (e omologazione) dell’uomo proponendo l’auspicabile soluzione rivendicata nella “rivoluzione” di prospettive e visione dell’uomo.

2. E. Ducci, *Approdi dell’umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma, 1992.

In una relazione dal titolo *Jean-Jacques Rousseau, fondateur des sciences de l'homme*, letta in occasione di una conferenza in Svizzera, recitò testualmente:

> [...] la rivoluzione rousseauiana consiste nel rifiutare le identificazioni obbligate, siano esse di una cultura a questa cultura, o di un individuo, membro di una cultura, a un personaggio o a una funzione sociale che tale cultura cerca di imporgli. In entrambi i casi, la cultura, o l'individuo, rivendicano il diritto a una libera identificazione che può realizzarsi solo al di là dell'uomo [...] anche al di là della funzione e del personaggio [...] Allora l'uno e l'altra affrancati da un antagonismo [...] recuperano la loro unità. Un legame originario permette loro di fondere insieme il noi contro il lui, contro una società nemica dell'uomo [...] Poiché, se è vero che la società ha espulso l'uomo, e che la società persiste a opprimerlo, l'uomo può almeno rovesciare a proprio vantaggio i poli del dilemma e ricercare la società della natura per meditare in essa sulla natura della società (Lévi-Strauss, 1967, p. 92).

3.2. La narrazione come *textus*

La ricerca di identità individuale mai disgiunta da quella collettiva, è stata, ed è, terreno su cui è confluita, da sempre, parte della riflessione sociologica, antropologica, psicologica e, non ultima, pedagogica. Quest'ultima ha fatto tesoro degli apporti delle cosiddette scienze dell'educazione al fine di arricchire e ampliare lo studio sulla formazione dell'uomo. Per lo psicologo Jerome Bruner l'identità di una persona si costruisce come *textus* in un processo di interpretazioni e re-interpretazioni senza fine[3]. Questo processo ha come prima funzione quella dalle *collocazione* del soggetto, fissando la propria posizione all'interno del suo ambito culturale di riferimento, la persona ha modo di identificarsi con una comunità, una famiglia, un gruppo, di mettersi in rapporto con sé e con gli altri. Ed è lo stesso Bruner che inoltre sottolinea come questo processo sia spinto ed alimentato dal cosiddetto "discorso narrativo", che permette di strutturare l'esperienza intra e inter-personale e di mettere in relazione il mondo interno con l'esterno, il presente con il passato e con il futuro.

> Mentre si vive non accade nulla. Le scene cambiano, le persone entrano ed escono, questo è tutto. Non ci sono inizi. I giorni si aggiungono ai giorni senza capo né coda. [...] Ma tutto cambia quando raccontate la vita (Lorenzetti, Stame, 2004, p. 7).

3. È Smorti che introduce ed adotta la metafora del "sé come testo" nel suo volume, *Il sé come testo*, Giunti, Firenze, 1997, p. 32.

A sua volta, Sartre sosteneva che sono la struttura narrativa, l'organizzazione testuale, la sintassi che ordinano e selezionano gli eventi, i tempi, le cause, gli effetti e li fanno uscire dall'indifferenza del vivere, è nel raccontarsi che si stabilisce l'inizio e la fine. Ogni racconto, ogni autobiografia procede dunque a ritroso, dalla fine (cfr. *ibidem*). È infatti la fine il momento in cui si racconta ciò che dà all'inizio del racconto un capo. Dirà Bruner (1992) che il ricordo ricostruito attraverso un'organizzazione narrativa comporta sempre uno sforzo ermeneutico, interpretativo a partire dal momento del racconto.

Ogni ri-descrizione di sé implica la scoperta dell'inizio di un'"altra storia", è questo momento di rottura che impegna il divenire del singolo e porta alla luce non il semplice rimosso ma l'esistenza di una forma diversa di vita, i cui contorni si delineano nello stesso evento di (ri)scrittura della persona attraverso due livelli che sono tutt'altro che distinguibili: quello individuale agisce intenzionalmente e opera lo "scarto" da cui la narrazione principia, quello sociale funge da sfondo e da panorama culturale-politico-sociale di riferimento che contestualizza la narrazione di sé.

Il soggetto mentre racconta di sé, della propria vita, si rende simile agli altri e nello stesso tempo diverso, facendo emergere la propria individualità. Paul Ricoeur, a tal proposito, sostiene che quando il soggetto definisce se stesso, esperisce due aspetti diversi dell'identità, l'identità "idem" e l'identità "ipse".

L'identità "idem" emerge dal racconto quando il soggetto definisce il proprio sé ricorrendo alle routine sociali e ad un modo di vivere tradizionale; il soggetto, in pratica, "normalizza" la propria vita, la rende simile a quella degli altri.

L'identità "ipse", invece, è costruita attraverso le storie che contengono elementi devianti rispetto ai canoni: eventi critici, punti di svolta. Sono proprio queste svolte che conferiscono al soggetto la sensazione che quella vita che lui ha vissuto è sua e di nessun altro.

Nel racconto autobiografico il soggetto, per dare un senso coerente al sé, deve poter coordinare questi due aspetti dell'identità, la stabilità e il mutamento, il collettivo e l'individuale, il congruente e l'incongruente (cfr. Ricoeur, 1993, p. 231).

Una componente essenziale risulta essere pertanto la memoria autobiografica, i cosiddetti ricordi, le storie, anche gli aneddoti che riguardano la nostra vita e quella di chi ci circonda. Il privato e il pubblico. L'individuale e il collettivo. Creare un spazio identitario attraverso la memoria autobiografica che garantisce un senso di continuità poiché cerca di trovare un significato ad ogni particolare ricordo, inserendolo dentro una trama più ampia, in modo da formare un tutto coerente.

La memoria fornisce a ogni individuo – nell'unitarietà di una biografia ricomposta attraverso una narrazione di sé – un *racconto d'identità*. La memoria è ciò che consente la costruzione e il mantenimento di un'identità nel tempo a dispetto dei continui e incessanti cambiamenti, il passato può cambiare nei suoi effetti sul presente, e può venir mutato soggettivamente, cioè nel nostro modo di pensarci e di utilizzarne l'esperienza per il futuro. Ciò vuol dire che quanto si narra del passato non corrisponde mai esattamente a ciò che si sta rievocando, la rimembranza è dunque un'arte che fa prendere forma ad una identità sempre rinnovata a ogni narrazione (Candau, 2002, p. 95)[4].

3.3. Andar per identità. L'arte maieutica del narrarsi

Il lavoro autobiografico, che in altra sede ho indicato come strumento di coscientizzazione – cioè come metodo che cerca di dare all'uomo l'opportunità di riscoprirsi attraverso la riflessione sul processo della sua esistenza nell'apertura all'altro, come momento di riflessione collettiva e per quanto possibile condivisa – si può tradurre anche in una *maieutica dell'identità*, dicevamo sempre rinnovata a ogni narrazione, come un susseguirsi, secondo Goffman, di *identità momentanee* (1969), attraverso cui conoscersi e conoscere gli altri.

A questo proposito, non va sottovalutata l'antinomia a cui fa riferimento Duccio Demetrio (1996) tra una versione della propria identità attenta ai fatti vissuti, ai personaggi, ai problemi e una versione, invece, quasi "senza storia" dal momento che a colui che si narra preme il gusto di ricordare non per fatti quanto piuttosto per significati tratti dall'esperienza. Quindi se nel primo caso, la ricostruzione è facilitata da una presunta consequenzialità che è propria di ogni trama, nel secondo l'identità si incontra con dettagli eccentrici, con "momenti cruciali" rispetto a ogni tentativo di linearità.

Non vi è un primato del primo approccio sull'altro. Essi fanno piuttosto legittimamente riferimento a due modalità distinte di intendere la nozione di identità. Tradizionalmente pensiamo a essa all'insegna della ricerca delle connessioni rispetto ad una idea unificatrice, mentre nell'altro caso, l'i-

4. Cfr. O.W. Sacks in *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello* (Adelphi, Milano, 2001) che descrive le traversie di un marinaio, il quale, avendo una memoria incapace di protendersi all'indietro oltre un numero limitato di anni, vive «affondato in un momento continuamente mutevole, vuoto di senso», quindi senza un passato e per ciò stesso senza identità. Inoltre, la perdita di memoria è sempre anche una perdita d'identità perché un soggetto senza memoria è un soggetto che vive unicamente nell'istante, perdendo così le sue capacità concettuali e cognitive, le quali sono necessarie alla coscienza e alla conoscenza di sé.

dentità corrisponde all'accettazione di tutto quanto ci è accaduto, di tutto quello che abbiamo incluso ed escluso, di ciò che siamo diventati o meno. L'identità è allora, come ci ricorda ancora una volta Demetrio, quell'*arcipelago dell'io* che il tempo e il pensiero autobiografico si prefiggono di accostare e fondere seppur nella molteplicità inconciliabile dei nostri volti autobiografici.

Narrazione come maieutica dell'identità in questa chiave, come progetto che vuole essere soprattutto una *conversazione* costante, inesauribile con i ricordi, con le emozioni, con noi stessi (ivi, p. 73).

Il termine maieutica – che lega Socrate a Danilo Dolci – è inteso nel senso che le risorse per il cambiamento e la ri-scrittura di sé, esistono e vanno ricercate ed evocate nelle persone stesse, un processo di esplorazione collettiva che prende, come punto di partenza, l'esperienza e l'intuizione degli individui (cfr. Dolci, 1996).

Sinteticamente la maieutica socratica induce l'interlocutore a rendersi conto della propria ignoranza e ad attingere al sapere partendo da se stesso, come a dire che si tratta di un processo allievo-discente unidirezionale, mentre la maieutica dolciana nasce dall'esperienza e dalla sua condivisione e presuppone quindi la reciprocità della comunicazione. L'approccio maieutico "reciproco", appunto, in Danilo Dolci, si fonda dunque sull'esplorare e sul creare condiviso e si sviluppa in una *conversazione* intensa e costante sulle capacità di ciascuno di scoprire i propri interessi vitali e di esprimere liberamente le proprie riflessioni sulla base delle esperienze e delle scoperte personali.

Il lavoro maieutico richiede pertanto ad ognuno di mettersi in discussione, di svelarsi dinanzi agli altri, e con gli altri intraprendere un percorso di ricerca comune, di analisi, di sperimentazione, di formazione.

Insomma un percorso meta-riflessivo che si contrappone alla cosiddetta *metafora dell'istantanea*, utilizzata emblematicamente da Erich Fromm e ripresa da Bauman ne *La società dell'incertezza* (1999, p. 89).

Il sociologo e psicologo polacco, in quest'opera descrive infatti il primato del *guardare* fugacemente e superficialmente sé e gli altri – identificandolo amaramente come un tipico atteggiamento caratterizzante il mondo post-moderno – rispetto al *vedere*, inteso all'opposto come un'azione più attiva e senza dubbio riflessiva, evidenziando la contraddizione sostanziale tra una conoscenza dell'episodico, della superficialità, del momento a fronte di una comprensione dei rapporti, dei vissuti, dei processi, delle persone.

3.4. Giungere a vedere e a vedersi. Prendere forma

Su questa seconda accezione baumaniana poggia la nostra idea di narrazione che concorre a ridefinire l'identità del soggetto nella sua continuità

e consente di indagare e indagarci profondamente come rappresentazione, come modo di percepire ed organizzare la realtà, come analisi del percorso formativo personale.

Il processo formativo è infatti peculiarmente narrativo e intrinsecamente relazionale, risiede nella relazionalità la negoziazione del proprio sé con quello altrui e in questo, ma non solo, la narrazione trova la sua validazione quale strumento formativo.

Demetrio riconosce al processo autobiografico quattro importanti funzioni che ne confermano tale validità. Ad iniziare da quella meta-cognitiva che si riferisce alla scoperta del funzionamento mentale del soggetto, un modo per prendere coscienza di ciò che si pensa, di come lo si pensa e di come si è arrivati a pensarlo.

La seconda è legata al concetto di apprendimento, il quale offre al soggetto la possibilità di interrogarsi sul perché delle cose e, grazie alla scoperta della propria "storia", di collegare i fatti alla propria esperienza; ad esso è legato il principio del desiderio, il reale motore di questo processo di riscoperta e più precisamene il desiderio di apprendimento.

Con la terza funzione si indica il processo trasformativo: il ripercorrere la propria storia, infatti, apre nuovi scenari in cui sopraggiunge la possibilità della scelta, della responsabilità.

L'ultima è quella propriamente formativa che fa sì che si realizzi l'autonomia e la maturazione del soggetto all'interno del proprio percorso di formazione.

Il paradigma narrativo e quello autobiografico risultano pertanto le modalità fra le più consone a sviluppare le capacità individuali, indirizzare i soggetti verso la riflessione, la metacognizione, l'autonomia, nonché a promuovere l'attribuzione di senso e la valutazione delle risorse oggettive e contestuali proprie del processo di formativo.

Il senso di questa affermazione risulta ancora più chiaro se si considerano insite nell'autobiografia due componenti: l'ermeneutica, cioè quel processo inesauribile di interpretazione teso all'attribuzione di significato attraverso cui ridisegniamo la nostra identità, e la componente esperienziale, per cui non c'è apprendimento se non si coinvolge il piano dell'esperienza, deducendone che la narrazione, l'autobiografia e la formazione sono intimamente connesse tanto che, pur potendo costituire dei nuclei indipendenti, a volte è molto difficile definirne i confini.

Parte II

Il contesto e le esperienze

4. Da soli si arriva prima, ma insieme si va più lontano

di *Jean-Pierre Ndeyambaje**

Siamo al sesto anno di presenza sul territorio aquilano del Coordinamento "Ricostruire insieme", un'avventura nata subito dopo il terremoto del 2009 dall'incontro di persone e associazioni animate dal desiderio di lavorare insieme per ricostruire il tessuto sociale della città messo a dura prova dall'evento sismico. L'iniziativa è stata avviata dai volontari della Caritas e dell'Arci-Comitato Provinciale dell'Aquila ed è andata crescendo poco a poco con l'adesione di altre associazioni operanti nel territorio provinciale in materia d'immigrazione (cfr. Vaccarelli, 2010).

Il Coordinamento "Ricostruire Insieme" può attualmente contare su una rete estesa di associazioni attive sul territorio provinciale e regionale: Caritas Diocesana dell'Aquila, Arci- Comitato Provinciale dell'Aquila, Rindertimi (Avezzano), Iris (Teramo), Pralipé (Pescara), Inti Raymi (L'Aquila), Il Mondo in una Stanza (Carsoli), Circolo Arci di Luco Dei Marsi, Confcooperative (L'Aquila), Koinonia (L'Aquila) e infine AISA – Associazione Interculturale degli Studenti dell'Aquila.

L'esperienza di questi anni ci ha visti coinvolti nella realizzazione di Piazza d'Arti a L'Aquila, diventato luogo fisico, simbolico, identitario, di incontro e confronto fra tante associazioni e spazio-laboratorio di condivisione e punto di sperimentazione.

Nella sua breve storia "Ricostruire Insieme" porta con sé tutta la ricchezza delle associazioni e organismi che ne fanno parte. Abbiamo vissuto l'entusiasmo degli inizi, nel dopo sisma, poi ancora, quando si girava per l'Italia, da Roma a Trento, per incontrare e conoscere nuove esperienze e persone più esperte di noi in materia di immigrazione. Sono seguite poi le gioie e le fatiche del quotidiano e dei progetti finanziati dal fondo FEI con il sostegno di CINFORMI (Centro Informativo per l'Immigrazio-

* Comitato territoriale "Ricostruire insieme".

ne) della Provincia di Trento per la realizzazione di un "Centro Informativo" e di un "Centro Interculturale". Il dono di una casetta di legno utilizzata come sede e luogo di incontri programmatici per le nostre attività è stato di una importanza centrale, quasi provvidenziale. Abbiamo poi elaborato e realizzato altri progetti "Percorsi Migranti" sempre con i Fondi FEI e "Attraverso il diverso" con un fondo della Regione Abruzzo. Attualmente siamo impegnati in un'ulteriore esperienza insieme all'Università dell'Aquila, in qualità di *partner*, nella realizzazione del progetto "UNIDIVERSITÀ" (cfr. www.ricostruireinsieme.it).

Questo modo di lavorare insieme avviato nel non facile periodo del dopo sisma, ha creato un terreno fertile per lo sviluppo di tante iniziative e la conoscenza di altre culture; è anche grazie a questo stesso terreno fertile che si sono potute sviluppare a L'Aquila, esperienze come l'accoglienza dei rifugiati e richiedenti asilo con il progetto SPRAR iniziato e gestito dall'associazione ARCI–Comitato Provinciale dell'Aquila in collaborazione con l'amministrazione comunale dell'Aquila.

Malgrado tali esperienze e realtà positive, si registra la persistenza di evidenti difficoltà di integrazione, fenomeni di sfruttamento lavorativo e atti di discriminazioni razziali. Continuano ad emergere difficoltà, anzi si cronicizzano difficoltà, legate al bisogno della casa per i più emarginati, sia italiani sia stranieri, che a volte si sono ritrovati a dormire per strada o nelle case abbandonate e pericolanti in attesa di ristrutturazione.

Il grande "tema della casa" è stato dall'inizio l'impegno di "Ricostruire Insieme" e con esso della Caritas Diocesana dell'Aquila che con il suo "Servizio Immigrazione" si è fatta carico di rispondere a questo bisogno con le due case aperte nella prima fase, di maggiore emergenza, 2010-2011, a cui si è aggiunta, successivamente, una terza aperta nel dicembre 2012 – che tutt'ora accoglie fino a 10 persone – ha permesso di affrontare situazioni molto delicate, cosiddette "borderline": persone, inizialmente senza soggiorno, ma con i requisiti per richiedere la protezione internazionale, o quelle con problematiche legate all'abuso di alcool o altre sostanza che evidenziavano il bisogno di un accompagnamento verso l'autonomia, anche attraverso una formazione al lavoro.

Il terremoto ha posto come questione fondamentale anche il tema della "convivenza", che non può essere lasciato a se stesso, soprattutto perché oggi, più di quanto avveniva prima del 6 aprile 2009, gli spazi della vita urbana e sociale sono maggiormente coabitati, con una incrementata possibilità di incontro e di scontro, «prima del 6 aprile essi procedevano in modo sostanzialmente parallelo, si incrociavano nel quotidiano superficialmente, abitando la realtà sociale secondo regole che poco favorivano gli incontri e la relazione; dopo il 6 aprile, i due mondi si sono trovati inevitabilmente a sovrapporsi, ad abitare gli stessi spazi (nelle tendopoli, negli al-

berghi, nelle caserme, nel piano CASE), a condividere sul piano umano stessi drammi e problemi, a interagire dentro una dimensione psico-sociologica – quella del post trauma – che rischia, però, di orientare in modo bipolare la disponibilità all'incontro e la tentazione allo scontro, nonché di acutizzare la tensione sociale» (Calandra, 2012, p. 166).

Interessante è stato, e lo è tuttora, il lavoro sinergico che si è sviluppato tra la Caritas, con le sue attività di accoglienza e sportello immigrazione, e le azioni del progetto SPRAR gestito dall'Arci-Comitato Provinciale dell'Aquila. Si collabora mettendo a disposizione ognuno le proprie competenze, per esempio nell'organizzazione e gestione di corsi di formazione per immigrati, nell'accoglienza presso la casa della Caritas o per quelle persone uscite dal sistema di protezione SPRAR. Questa collaborazione ha creato un sistema virtuoso che sta producendo ricadute positive in termini di convivenza sociale e di risposte efficaci anche a problemi legati al permesso di soggiorno e all'ingresso nel mondo del lavoro.

I problemi, ma anche le risorse della provincia dell'Aquila, in gran parte provengono dalla struttura del suo territorio che si sviluppa su una superficie molto ampia di 5.035 kmq, suddivisa in 108 comuni con una popolazione di 306.701abitanti e una presenza di 23.869 stranieri con una incidenza del 7,78% sul totale della popolazione (dati Istat al 31/12/2013).

Il *trend* in crescita della presenza di cittadini stranieri nella Provincia dell'Aquila, con un valore molto vicino a quello nazionale, è dovuto anche al richiamo tanto mediatizzato (in tanti casi con accento propagandistico) dei lavori per la ricostruzione post sisma a cui ha fatto seguito, purtroppo, una scarsità e indisposizione di servizi e di collegamenti, una carenza di alloggi e non ultimo la diffusione del cosiddetto "lavoro nero".

Un osservatorio particolare sull'Immigrazione a L'Aquila, è sicuramente realizzato dalla Caritas diocesana, dove, come riferiscono i volontari, ogni anno chiedono sostegno e aiuto più di 1000 persone di cui oltre 600 sono immigrati. Le necessità variano a seconda della nazionalità e dello *status* giuridico-legale: i comunitari, si rivolgono alla Caritas soprattutto perché privi di residenza, anche in caso di emergenze sanitarie; a volte sono famiglie con minori, in difficoltà economiche per mancanza di lavoro o ancora persone che, pur avendo un lavoro o la possibilità di lavorare, hanno difficoltà a trovare un alloggio. Per i cittadini extracomunitari, la richiesta più frequente è legata al permesso di soggiorno e al suo rinnovo; in più, sono aumentate le persone che, pur essendo regolarmente presenti in Italia da più di 10 anni, si ritrovano per lunghi periodi senza un lavoro regolare così che, dopo un anno di soggiorno in "attesa di occupazione", ritornano in situazione di clandestinità.

L'altro punto di osservazione privilegiato sul territorio è sicuramente legato al progetto SPRAR e iniziative simili per l'accoglienza di rifugiati e richiedenti asilo, che attraverso l'esperienza delle case dislocate sul territorio anche in periferia, come quella a Castel del Monte (AQ), vedono trasformato un territorio in un laboratorio di convivenza e condivisione.

Alla luce della nostra esperienza, l'importante è operare in direzione di accrescere le azioni di sensibilizzazione per far conoscere, capire e riconoscere le condizioni del migrante con una particolare attenzione a tutte le condizione di *invisibilità* e *discriminazione* in cui tante, troppe persone ancora versano.

5. “L’Aquila oltre i confini”: un progetto interculturale per studenti, formatori e insegnanti

di *Anna Lisa D’Antonio**

5.1. Premessa

Il Bibliobus ha iniziato le sue attività di biblioteca itinerante nelle tendopoli all’indomani del sisma del 6 aprile 2009, grazie all’incontro di realtà locali e nazionali diverse: il Punto Einaudi di L’Aquila, la redazione della trasmissione “Fahrenheit” di Radio 3 RAI, il circolo ARCI Querencia, il Comitato territoriale ARCI L’Aquila, l’ARCI Abruzzo, l’ARCI Servizio Civile, l’AMA (Azienda Mobilità Urbana) di L’Aquila.

Il progetto Bibliobus, che ha preso forma anche grazie alla generosità di tanti donatori, è continuato dopo la chiusura delle tendopoli con la costruzione della Bibliocasa, struttura stanziale adibita a biblioteca sita in Piazza d’Arti, e la nascita dell’Associazione di volontariato Bibliobus L’Aquila. L’Associazione, infatti, è nata proprio per dare continuità al progetto assumendo la gestione, la programmazione e la progettualità della Bibliocasa e del piccolo Bibliobus, e facendosi promotrice delle successive iniziative.

Le attività di Bibliobus e Bibliocasa hanno permesso di donare alla popolazione aquilana non solo libri, ma anche e soprattutto momenti di aggregazione tramite letture ad alta voce, laboratori, spettacoli, incontri con autori. Non di meno, i libri ricevuti da tutt’Italia sono stati donati a scuole, università, reparti ospedalieri, centri commerciali, e distribuiti in occasioni particolari, anche in collaborazione con altre realtà locali.

Ed è sempre nell’ottica di facilitare l’aggregazione e la socializzazione della popolazione aquilana ancora fortemente frammentata che l’Associazione Bibliobus L’Aquila, in partenariato con l’Associazione Koinonia e l’Università degli Studi dell’Aquila e con la collaborazione del Coordinamento Ricostruire Insieme e del Comitato Territoriale Arci

* Associazione Bibliobus.

L'Aquila, ha promosso il presente progetto "**L'Aquila oltre i confini**", finanziato dal Fondo dell'Osservatorio Nazionale per il volontariato – Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (ex legge 266/91, Linee di Indirizzo 2013).

5.2. Il progetto

Il progetto "**L'Aquila oltre i confini**" ha l'obiettivo di promuovere, anche grazie al volontariato, iniziative sulla cittadinanza attiva, in particolare per ciò che concerne la conoscenza e il dialogo tra cittadini italiani e stranieri della città al fine di ridurre le barriere discriminatorie ed incentivare la nascita di percorsi condivisi per una maggiore consapevolezza della ricchezza delle diversità.

Per raggiungere il suddetto risultato, si è prevista l'attivazione di cinque azioni:

- **Gioco di storie_storie di gioco –** realizzazione di laboratori da svolgersi presso classi IV e V della scuola primaria, al fine di condurre *i bambini* verso percorsi di conoscenza reciproca e di valorizzazione delle differenti culture.
- **Letture multilingue –** percorsi di lettura di fiabe multilingue ad alta voce per *adulti*, in particolare genitori italiani e stranieri dei bambini delle classi coinvolte nella precedente azione, studenti universitari, insegnanti e cittadini, italiani e stranieri, dell'Aquila.
- **Storie migranti –** seminario di studio e approfondimento sulle dinamiche dell'immigrazione per *studenti* italiani e stranieri dell'Università dell'Aquila, e per i rappresentanti delle comunità straniere presenti in città.
- **Tecniche di contaminazione –** laboratorio dedicato a studenti, aspiranti insegnanti, iscritti alla facoltà di Scienze della Formazione, per approfondire metodologie didattiche per favorire l'integrazione in ambito scolastico.
- **Migrando: le culture varcano i confini –** rassegna di appuntamenti (incontri con giovani scrittori stranieri, laboratori per studenti universitari, presentazioni di opere letterarie aperte alla cittadinanza, convegno sul tema della migrazione e dell'integrazione, interventi ludici con giochi multiculturali e letture multilingue) di carattere sociale e culturale, finalizzata alla conoscenza delle culture presenti nel territorio aquilano.

Le azioni progettuali si sono realizzate in diversi tipi di contesto scolastico, dalla scuola primaria fino all'Università, nella convinzione che la riduzione delle distanze avvenga principalmente attraverso la conoscenza delle diversità reciproche e che il libro sia la giusta chiave per il raggiungimento di questi obiettivi.

5.3. La metodologia

Attività scolastiche per bambini, intrecciate con proposte letterarie per adulti e formative per studenti, sono le forme di comunicazione scelte per raggiungere i destinatari e i beneficiari del progetto. Tra questi, le figure formative della scuola primaria, a loro volta stimolate con l'obiettivo di promuovere dinamiche propositive all'interno del contesto scolastico in cui operano. Un percorso formativo mirato al target degli studenti universitari ha cercato di favorire il concetto d'integrazione all'interno dell'Ateneo, offrendo adeguati strumenti operativi opportunamente adattati alle esigenze del territorio aquilano.

Tutti i soggetti coinvolti hanno partecipato attivamente a tavoli di programmazione delle attività, anche modificando in corso d'opera le modalità esecutive in funzione delle necessità riscontrate in itinere. È così che, volendo dare una maggiore continuità alle azioni progettuali, si è ritenuto opportuno far partecipare, ai laboratori delle classi primarie, gli studenti universitari che avrebbero costruito alcune delle azioni successive. L'Università ha quindi attivato tirocini formativi per gli studenti del corso di laurea in Scienze delle Formazione Primaria e Scienze della Formazione e del Servizio Sociale facendo partecipare i tirocinanti ai laboratori nelle scuole primarie in qualità di "osservatori", con il compito di rielaborare l'esperienza per "restituirla" in occasione delle azioni successive.

5.3.1. *Storie di gioco_gioco di storie*

Gli obiettivi progettuali hanno portato, fin da subito, a pensare a metodologie di intervento che avessero l'obiettivo comune di far emergere i concetti di diversità, incontro, comunicazione, nell'esperienza di vita dei bambini. A tal fine è risultato evidente come la creazione di storie, la loro illustrazione e la loro rappresentazione, potessero essere gli strumenti più idonei per valorizzare gli aspetti in comune o differenti espressi dai compagni di diverse culture.

Con l'obiettivo di coinvolgere realtà scolastiche differenti per esperienze e per collocazione sul territorio, l'Associazione Bibliobus ha ritenuto utile coinvolgere quarte e quinte classi di Direzioni Scolastiche diverse. Alla programmazione, che ha portato all'individuazione delle classi (sulla base della presenza di bambini di origine straniera), dei giorni e degli orari di intervento, hanno partecipato attivamente le insegnanti individuate dalle referenti degli istituti, che a loro volta hanno raccolto con entusiasmo la proposta di organizzare laboratori che trattassero le differenze come ricchezza.

Si è quindi costruito il percorso dell'azione **"Gioco di storie_storie di gioco"** utilizzando metodologie di lavoro diverse che avessero gli obiettivi sopra esplicitati, anche in considerazione di un contesto tendenzialmente limitato nell'esperienza diretta di conoscenza di altre culture. Si sono infine individuati i conduttori più adeguati all'utilizzo delle metodologie individuate, presentando gli stessi alle insegnanti di riferimento attraverso degli incontri organizzati ad hoc. Al fine di promuovere le attività progettate, si è inoltre realizzato materiale promozionale per i genitori dei bambini delle scuole coinvolte nei laboratori, con l'obiettivo di coinvolgere gli stessi anche nelle azioni successive del progetto.

I conduttori dei laboratori hanno quindi lavorato con i gruppi classe stimolando i bambini a scrivere delle storie a partire dal loro vissuto con tecniche di narrazione autobiografica, e a rappresentare le loro storie, e quelle dei propri compagni, tramite illustrazioni o giochi teatrali.

I laboratori condotti, della durata di otto ore per ciascuna delle cinque classi individuate, sono stati:

Storie di Confine, laboratorio di scrittura – a cura di Francesca Bellino – e d'illustrazione – a cura di Marina Rivera. Durante i laboratori i bambini sono stati guidati nelle tecniche di narrazione del racconto breve attraverso un lavoro che è partito dalla quotidianità di ciascuno, evidenziando elementi di diversità o, al contrario, di uguaglianza tra persone di culture diverse. A seguire, i bambini sono stati invitati ad illustrare le storie, assegnando a ciascuno la storia di altri compagni, attraverso la tecnica del bianco e nero.

Laboratorio Didattico, a cura di Alessandra Tarquini dell'Associazione Teatrabile. I bambini, lavorando in piccoli gruppi, sono stati stimolati nella creazione di brevi fiabe concentrandosi sulla diversità interculturale, attraverso giochi teatrali che utilizzano i gesti, l'azione e il corpo come elementi di stimolo creativo.

Ogni laboratorio è stato introdotto dall'intervento "*Il giro del mondo giocando*", della durata di un'ora, a cura di Maria Marronaro e Lunella Masciovecchio, operatrici dell'Associazione Koinonia. L'intervento ludico ha avuto l'obiettivo di avvicinare i bambini a culture lontane attraverso la semplicità e l'immediatezza del gioco. Il coinvolgimento di alcuni richiedenti asilo ospiti del progetto di accoglienza SPRAR – Sistema di Protezione Richiedenti Asilo e Rifugiati, gestito dall'ARCI per conto del Comune dell'Aquila, ha permesso ai bambini di sperimentare i vari giochi in maniera più concreta e diretta.

I tirocinanti del corso di laurea in Scienze delle Formazione Primaria e Scienze della Formazione e del Servizio Sociale hanno partecipato a tutti i laboratori in qualità di osservatori, come inizio di un percorso di analisi e approfondimento da restituire in una fase successiva. Da questo punto di partenza, infatti, gli "osservatori" hanno elaborato riflessioni e conside-

razioni che sono state discusse durante il laboratorio "**Tecniche di Contaminazione**", realizzato presso l'Università.

La partecipazione attiva dei bambini ha permesso di inventare fiabe e creare illustrazioni che sono state raccolte e tradotte nelle lingue delle nazionalità citate nelle fiabe stesse, anche grazie ad alcuni giovani stranieri del coordinamento Ricostruire Insieme e studenti stranieri che si sono resi disponibili a collaborare per valorizzare altri paesi.

Le fiabe sono state infine stampate in piccoli libretti e distribuite ai partecipanti dei laboratori (bambini ed insegnanti), ai soggetti che hanno collaborato alla realizzazione dell'attività e ai partecipanti agli incontri previsti nel festival finale.

La tecnica della narrazione autobiografica utilizzata nei laboratori hapermesso di favorire la conoscenza delle diversità e delle uguaglianze tra culture nei bambini delle classi primarie. I tirocinanti universitari hanno potuto sperimentare differenti modalità di approccio al tema dell'intercultura e osservare le dinamiche instauratesi all'interno dei gruppi classe durante la creazione e la realizzazione delle storie autobiografiche.

5.3.2. *Letture multilingue*

L'entusiasmo, la curiosità e la voglia di approfondire l'importanza del tema dell'intercultura nel processo educativo dei bambini ha spinto alcuni dei tirocinanti universitari e delle insegnanti della scuola primaria, che hanno partecipato ai suddetti laboratori, ad intervenire anche nella seconda azione, il percorso di letture ad alta voce "**Letture multilingue**". Il corso, della durata di quindici ore rivolto anche ai genitori dei bambini dell'azione precedente, è stato condotto da Maurizio di Giacomantonio, volontario che aderisce alla rete nazionale "Nati per Leggere" con la quale l'Associazione Bibliobus L'Aquila ha collaborato anche in passato.

Il corso si è strutturato con un primo incontro più teorico e tecnico sulla lettura, reso più stimolante dal coinvolgimento diretto dei partecipanti che hanno scambiato esperienze e riflessioni sulle problematiche riscontrate durante le performance di lettura, primo tra tutti mantenere alta l'attenzione dei bambini. Dal secondo incontro in poi, i partecipanti sono stati accompagnati nella lettura di racconti di vario genere, dalle leggende ai racconti popolari alle fiabe provenienti da diverse parti del mondo. Introdurre narrazioni di altri paesi ha favorito un'analisi della struttura della fiaba e del racconto evidenziando che, spesso, le due forme narrative richiamano gli stessi personaggi (l'eroe, il malvagio, la figura femminile…) e le stesse regole descrittive e temporali (l'amore, lo scontro, la vittoria…). indipendentemente dal paese da cui provengono.

Le letture ad alta voce hanno fornito ai partecipanti un approccio tecnico e metodologico nuovo per l'insegnamento dell'intercultura, favorendone allo stesso tempo l'accrescimento culturale. La conoscenza di fiabe, racconti e leggende di paesi diversi ha infatti permesso loro di scoprire le uguaglianze e le diversità esistenti tra le storie provenienti dalle diverse culture.

5.3.3. *Storie migranti*

L'importanza della narrazione autobiografica è stata oggetto dell'azione progettuale "**Storie Migranti**", seminario di approfondimento sulle dinamiche della migrazione svoltosi presso in Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di L'Aquila. Al seminario hanno partecipato, in qualità di relatori, i docenti Prof.ssa Giovanna Parisse, Prof. Alessandro Vaccarelli e Prof.ssa Silvia Nanni.

Il seminario, rivolto ai giovani studenti dei corsi di laurea in Scienze delle Formazione Primaria e Scienze della Formazione e del Servizio Sociale, si è strutturato in una parte più accademica, alternata alle testimonianze di vita di alcuni giovani richiedenti asilo del progetto SPRAR (Sistema Protezione Richiedenti Asilo e Rifugiati) dell'Aquila. Gli ospiti del progetto hanno dimostrato in prima persona il significato del "raccontarsi", testimoniando l'importanza della narrazione come riacquisizione della propria identità.

Anche grazie alla presenza degli ospiti dello SPRAR, il seminario ha permesso di dare visibilità alle realtà territoriali che operano nell'ambito dell'integrazione e ha favorito un forte scambio autobiografico tra giovani italiani e stranieri, alcuni dei quali futuri insegnanti.

5.3.4. *Tecniche di contaminazione*

L'interdipendenza tra la scuola primaria e l'Università, e tra formatori e formati (soprattutto coloro che diventeranno a loro volta formatori in qualità di insegnanti, educatori e assistenti sociali), ha preso forma nel laboratorio "Tecniche di contaminazione", condotto dalla Prof.ssa Silvia Nanni.

La prima fase del laboratorio – due appuntamenti di tre ore ciascuno – ha avuto spazio all'interno dell'Università e ha visto il coinvolgimento di numerosi studenti dei corsi di laurea in Scienze delle Formazione Primaria e Scienze della Formazione e del Servizio Sociale. Gli studenti sono stati introdotti, in modo teorico ma con esempi concreti, al significato della narrazione, in particolare la narrazione autobiografica, con le testimonianze dei richiedenti asilo ospiti dello SPRAR di L'Aquila, che hanno partecipato al laboratorio.

La seconda fase del laboratorio – due appuntamenti di tre ore ciascuno – si è tenuta presso la sede di alcune associazioni partner del progetto e ha coinvolto attivamente gli studenti universitari e alcuni giovani richiedenti asilo. A dimostrazione di quanto la narrazione di sé sia complessa, ma fondamentale nel processo di analisi individuale e collettivo, i partecipanti sono stati invitati a mettersi in gioco personalmente narrando una piccola storia di sé, i cui estratti si sono "legati" in una storia unica, dell'intero gruppo. Ne è risultata una storia "fuori dal tempo e dallo spazio" dove l'importante non è il paese o la lingua, ma semplicemente l'ascolto e il desiderio di farsi "contaminare" dal racconto dell'altro.

Durante il laboratorio i partecipanti si sono messi in gioco "contaminandosi" di racconti di vita altrui e confrontandosi con la difficoltà dell'uso della parola e del corpo, scoprendo come la narrazione di sé sia parte del quotidiano di ciascuno.

5.4. Migrando: le culture varcano i confini

A conclusione del progetto è stato promosso e realizzato un festival che ha inteso presentare alla cittadinanza i risultati raggiunti durante i dieci mesi di attività del progetto attraverso dibattiti, incontri, letture ad alta voce, presentazione delle fiabe dei bambini, giochi. L'obiettivo che si è voluto raggiungere con quest'ultimo incontro è stato quello di trasformare alcuni punti chiave del progetto in nuovi stimoli di riflessione e di approfondimento, non solo per gli "addetti ai lavori" ma anche e soprattutto per le persone che ogni giorno vivono storie cercando nuovi contatti con realtà diverse dalla loro. Nella certezza che i racconti possano diventare più ricchi anche grazie a nuovi intrecci, per una continua crescita culturale personale e dell'intera comunità.

5.5. Replicabilità dell'esperienza

Il valore aggiunto del progetto "L'Aquila oltre i confini" è la sua replicabilità in quei contesti in cui il fenomeno migratorio è in fase di crescita e dove, per motivi socio-culturali, si rende particolarmente necessario un percorso strutturato di accoglienza ed integrazione a vari livelli. Se è vero che la reciproca conoscenza sia la chiave per accorciare distanze, l'esperienza ha dimostrato che tale distanza si possa ridurre attraverso un'azione di formazione e informazione interculturale a livello di scuola primaria, anche grazie al coinvolgimento di soggetti strategici nell'accompagnamento alla cultura della diversità, gli insegnanti per esempio. È laddove inizia-

no a svilupparsi il confronto e il dialogo tra le diversità, infatti, che l'azione di sensibilizzazione al tema dell'intercultura diventa efficace.

Il progetto ha anche confermato come, parallelamente alla costruzione di una rete con le realtà scolastiche locali, sia fondamentale lo sviluppo di un network con gli attori sociali che operano per la conoscenza e la valorizzazione delle diverse culture presenti nel territorio. Solo così, infatti, è possibile la creazione di vere e proprie comunità integrate che siano la radice di un forte cambiamento sociale e culturale, non solo locale.

In questo, l'Associazione Bibliobus L'Aquila ha sperimentato, ancora una volta, come la promozione della lettura rimanga uno strumento indispensabile alla crescita individuale ed al confronto collettivo finalizzata alla costruzione di una società consapevole, solidale e interculturale.

6. Storie venute da lontano: i rifugiati e i richiedenti asilo nel territorio abruzzese

di *Andrea Salomone**

[…] ma soprattutto ci vuole coraggio
a trascinare le nostre suole
da una terra che ci odia
ad un'altra che non ci vuole.
(Ivano Fossati – dalla canzone
Pane e Coraggio 2003)

I rifugiati e i richiedenti Asilo nel territorio abruzzese, prima del 2011, erano veramente pochi. La nostra regione è venuta a contatto con il fenomeno dei richiedenti asilo e dei rifugiati, così come quello dell'accoglienza, solo negli ultimi anni. L'esperienza che aveva il nostro paese era quella legata all'accoglienza dei rifugiati provenienti negli anni '90 dalla ex Jugoslavia e dal Kosovo. Questi ultimi anni di tensioni e di guerre nel medio oriente, oltre che in parte dell'Africa subsahariana, hanno portato migliaia di ragazzi e ragazze, di famiglie e di bambini, a fuggire dalle loro case ed a lasciare i loro territori per andare in cerca di fortuna ma soprattutto di protezione. Protezione Internazionale intesa come definizione dello status di Rifugiato stabilita dalla Convenzione di Ginevra del 1951 e più in generale nel senso letterale della parola come «Azione di proteggere cose e persone allo scopo di difenderle da ciò che potrebbe recare loro danno» (Dizionario Treccani, www.treccani.it/vocabolario).

In questo caso il danno di cui parliamo è la persecuzione, la tortura, l'uccisione.

Nel 2009 e nel 2010 i richiedenti asilo in Italia erano circa 15.000 l'anno (19.000 nel 2009, 12.000 nel 2010). Solo nel 2011, in seguito alla guerra in Libia, le persone sbarcate in Italia sono aumentate a dismisura, arrivando a circa 60 mila unità di cui 40.000 richiedenti asilo.

In quegli anni abbiamo sentito parlare della cosiddetta Emergenza Nord Africa con la gestione dell'accoglienza in mano alla Protezione Civile. Una esperienza durante la quale al Sistema nazionale di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati si è affiancato un modello di accoglienza gestito dalla Protezione Civile. In questo periodo abbiamo assistito a recrudescenze di tensioni sociali e purtroppo a casi di guadagni facili di speculatori sulla pelle di migliaia di ragazzi innocenti.

* Comitato Territoriale Arci L'Aquila.

Il 2014 è stato ancora una volta un anno di notevole incremento delle richieste di asilo in seguito agli oltre 150.000 sbarchi che si sono verificati sulle coste italiane. Le domande presentate lo scorso anno al Governo Italiano infatti sono praticamente raddoppiate passando dalle 37 mila domande del 2011 a circa 70.000. Sono numeri alti, molto più alti dei numeri a cui il nostro paese era abituato, ma non sono di certo numeri consoni a definire il fenomeno dei migranti come una invasione. Sono numeri che "semplicemente" fanno rientrare il nostro paese tra quelli che in Europa sono i paesi di asilo. Nulla a che vedere comunque con i numeri gestiti dalla Germania, dal Regno Unito e dalla Francia che insieme negli ultimi 25 anni hanno accolto circa 4 milioni di persone. Sono numeri questi che non possono spaventare tanto meno creare emergenze sociali ma che richiedono semplicemente attenzione nella gestione delle risorse e soprattutto rispetto di tutte quelle persone che sono costrette a lasciare il loro paese alla ricerca di protezione.

In Italia invece l'accoglienza è spesso mira di speculatori che cercano di lucrare il più possibile sfruttando un fenomeno. Per evitare che l'accoglienza diventi solo un business le regole ci sono. Non si deve fare altro che rispettare tutte quelle leggi italiane che negli anni hanno recepito le direttive europee volte alla realizzazione di un sistema di protezione internazionale.

Troppo spesso però le persone vengono trattate come merce. Lo scorso anno infatti abbiamo assistito all'assegnazione dei servizi di accoglienza per richiedenti asilo attraverso semplici gare di affidamento al ribasso che tenevano conto cioè solo dell'offerta economica più vantaggiosa. L'accoglienza va ponderata con il contesto, va gestita fornendo servizi adeguati mantenendo l'obiettivo di garantire degli standard qualitativi elevati al fine lavorare in sinergia con i territori ed progettare i percorsi di accoglienza integrata.

In questo senso nel 2002 è stato creato in Italia il Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR) grazie ad un accordo tra il Ministero dell'Interno – Dipartimento per le Libertà civili e l'Immigrazione, l'Associazione dei Comuni Italiani (ANCI) e l'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR). In questi anni lo SPRAR è stato riconosciuto dalla Commissione dei Diritti Umani del Consiglio di Europa come modello positivo di accoglienza, in grado di garantire non solo una reale tutela della persona ma anche, a costi estremamente ridotti (dai 30 ai 42 euro al giorno pro-capite pro-die), servizi di accoglienza, integrazione ed orientamento con alti standard qualitativi.

Oggi dunque l'Accoglienza in Italia si svolge su due livelli: una prima accoglienza gestita dalle Prefetture ed una seconda accoglienza gestita, appunto, dal sistema SPRAR.

Nella prima accoglienza si provvede a fornire ai richiedenti asilo un primo riparo, un posto in cui fermarsi dopo il lungo viaggio, dove trovare un

minimo di serenità, dove formalizzare la richiesta di asilo e dove provvedere ai primi bisogni materiali, dal vitto all'alloggio oltre alla tutela sanitaria.

In seguito i beneficiari vengono assegnati ai progetti SPRAR diffusi sul territorio che curano appunto una seconda accoglienza. Purtroppo le tempistiche di assegnazione dei beneficiari ai progetti SPRAR sono ancora troppo indefinite e oltremodo protratte per cui i richiedenti asilo rischiano di attendere a volte anche più di un anno in un Centro di Accoglienza prima di essere inseriti in tale progetto.

Obiettivo dell'accoglienza SPRAR è dunque consentire ai richiedenti asilo ed ai rifugiati di avviare un percorso personale di inserimento socio – economico in vista dalle (ri)conquista della propria autonomia. L'accoglienza che viene dunque garantita deve essere un'accoglienza integrata che mette insieme oltre all'accoglienza materiale, i servizi di mediazione linguistico-culturale, di orientamento sul territorio, di formazione professionale, oltreché di orientamento al lavoro e di inserimento sociale con il supporto della tutela legale e psico-socio sanitaria. Vuole essere un'accoglienza emancipante e quindi volta ad accompagnare le persone verso una ri-progettazione delle propria autonomia.

Ogni beneficiario all'interno dei progetti SPRAR lavora insieme all'equipe di progetto alla costruzione di un percorso personalizzato da realizzare in collaborazione con la rete territoriale ed con i servizi preposti presenti sul territorio al fine di avviare un percorso di uscita dal progetto sostenibile.

Il numero dei progetti SPRAR sul territorio italiano, coerentemente con l'aumento degli sbarchi e dei richiedenti asilo degli ultimi anni, è andato man mano aumentando garantendo di volta in volta posti aggiuntivi al fine di assicurare accoglienza e servizi di integrazione ai richiedenti asilo ed ai rifugiati presenti sul territorio italiano. Purtroppo però gli sforzi fatti fino ad ora non sono ancora sufficienti per soddisfare a pieno la vera esigenza di accoglienza di questi anni. In questo senso il Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati è passato dai circa 3000 posti del 2010 agli oltre 4500 posti del 2013 fino a superare i 20.000 posti a disposizione nel 2014. Oltre 430 progetti che vedono coinvolti enti locali ed associazioni. All'interno di questi progetti sono presenti circa un migliaio di posti per minori non accompagnati e scarsi 300 per persone con disagio mentale.

Ai posti a disposizione all'interno della rete SPRAR sono stati affiancati circa 60.000 posti gestiti dalle Prefetture locali tramite i Centri di Accoglienza Temporanei. Numeri molto più alti degli anni scorsi necessari per tamponare il bisogno di accoglienza in seguito al grande numero di sbarchi verificatisi nel 2014 anche grazie al progetto Mare Nostrum, che è servito anche a limitare il grandissimo numero di morti affogati nel Mediterraneo, ormai sempre più mare di divisione e morte piuttosto che di unione e di comunicazione.

6.1. L’Abruzzo

Per quanto riguarda la nostra regione, ad oggi l’Abruzzo, continua a dare il proprio contributo sia attraverso la prima accoglienza in Centri di Accoglienza Temporanei, sia attraverso una sempre più ampia diffusione dei progetti SPRAR.

Nel marzo 2014 in Abruzzo sono stati attivati Centri di Accoglienza in tutte le quattro provincie con circa 600 posti a disposizione in circa 20 strutture di accoglienza così suddivise: 100 posti presso 3 strutture temporanee nella provincia di Chieti, 260 posti presso 8 strutture temporanee nella provincia di Teramo, 150 posti presso 4 strutture temporanee nella provincia di Pescara e 72 posti presso 6 strutture temporanee nella provincia di L’Aquila (Dati Prefettura di L’Aquila, novembre 2014).

Per quanto riguarda la rete SPRAR, si è passati dal solo progetto di Pescara che garantiva accoglienza a 15 donne nel 2010, ai due progetti (Pescara e L’Aquila) attivi nel 2013 che garantivano accoglienza a 30 persone, fino ai 4 progetti attivati nel 2014 per un totale di 192 beneficiari. Il progetto SPRAR di Chieti ne ospita 50, quello di Pescara, progetto per sole donne, ha 21 posti, il progetto di Teramo con 100 beneficiari è il più ampio della regione, ed il progetto SPRAR di L’Aquila, “Battiti di Integrazione” con 21 beneficiari (che a breve diventeranno 36), gestito dal Comitato Territoriale Arci L’Aquila.

In totale quindi la nostra regione è passata ad ospitare dai 15 richiedenti asilo e rifugiati del 2011, circa 800 persone nel 2014, quasi 200 nello SPRAR e circa 600 nei Centri di Accoglienza Temporanei.

In questo contesto si inserisce l’esperienza del Comitato Territoriale Arci L’Aquila, ente gestore del progetto SPRAR del Comune di L’Aquila “Battiti di Integrazione” e del Centro di Accoglienza Temporaneo di Castel del Monte. Entrambe esperienze ricche di significato oltre che di criticità che sono diventate allo stesso tempo veri e propri punti di forza.

6.2. “Battiti di integrazione”

Avviare il progetto “Battiti di Integrazione”, per il Comune di L’Aquila e per il Comitato Territoriale Arci L’Aquila è stata una sfida ambiziosa legata alle difficoltà di realizzare percorsi di accoglienza integrata in una città ancora oggi in ginocchio dopo il sisma del 2009. Una città in ricostruzione, un contesto frammentato e disgregato. Potrebbe sembrare una vera assurdità avviare un progetto di accoglienza, di integrazione e di tutela in una contesto come questo. Forse invece proprio da qui è nato il progetto, dagli stimoli e dalle motivazioni necessarie per ricostruire una città insie-

me a ragazzi e famiglie che da ricostruire hanno una vita intera. Per questo motivo gli stessi aspetti negativi, le stesse criticità, sono diventati da subito uno stimolo.

Proprio dalla notte del 6 aprile 2009 e dalle consapevolezze maturate in seguito, sono nati l'esperienza ed il lavoro che quotidianamente si svolge all'interno del progetto "Battiti di Integrazione". Grazie alla disponibilità garantita dal Comune di L'Aquila ad accogliere nel proprio territorio richiedenti asilo e rifugiati, il progetto è stato inserito nella rete SPRAR. L'11 Novembre 2011 l'arrivo a L'Aquila di 14 rifugiati provenienti da Eritrea, Etiopia e Somalia. Sei uomini singoli, due famiglie con bambini piccoli ed una donna incinta, che hanno iniziato il loro percorso di integrazione. Un giorno atteso quell'11 Novembre, quasi con ansia, tanto era stato il lavoro di preparazione all'avvio del progetto. L'individuazione del personale, la formazione, le pratiche burocratiche, la ricerca degli appartamenti in cui ospitare i beneficiari. Ognuno, operatori e beneficiari, con le proprie aspettative, ognuno con i propri sogni, ognuno con le sue diffidenze e con le proprie paure.

Sì perché lavorare in un progetto SPRAR significa mettersi in gioco, totalmente, vivendo e lavorando ogni giorno a contatto con persone che oltre alle loro specificità, portano con loro un bagaglio esperienziale, un fardello, difficile da tenere sulle spalle. Abbandonare i propri affetti, attraversare il deserto prima ed il Mediterraneo poi, soffrire angherie e maltrattamenti in una terra di nessuno come la Libia. Lavorare in un progetto SPRAR non significa in alcun modo farsi carico di tutto ciò ma di certo supportare le persone a portare questo peso per cercare di camminare con maggiore consapevolezza verso il futuro.

Un percorso pieno di passaggi, uno propedeutico all'altro, necessari per favorire il percorso di inserimento sociale, culturale, lavorativo ed abitativo dei beneficiari. Un percorso realizzato in un equilibrio sempre molto delicato fatto di fiducia ma anche di tanta diffidenza e di tante paure.

Un quotidiano fatto di corsi di italiano, di controlli sanitari, di burocrazia e di tirocini, ma anche di momenti di scambio, di condivisione e di festa necessari per facilitare un concreto inserimento nella nuova società.

Obiettivo del progetto è anche quello di instaurare un dialogo costante con le istituzioni locali al fine di far maturare al contesto locale una maggiore consapevolezza rispetto al tema dei Richiedenti Asilo e dei Rifugiati anche attraverso l'agire di buone pratiche antidiscriminatorie.

In tre anni nel progetto si sono avvicendati circa 70 beneficiari, molti di loro ragazzi, provenienti da 20 paesi diversi tra cui Eritrea, Nigeria, Siria, Bangladesh, Afghanistan, Pakistan, Iraq, Mali, Gambia e Senegal. Alcuni di loro sono andati via, altri sono rimasi e vivono ancora a L'Aquila dove si stanno costruendo una nuova vita. Fino ad oggi circa un terzo dei be-

neficiari che sono stati ospitati nel progetto sono ancora sul territorio della provincia di L'Aquila ed hanno guadagnato una loro autonomia. Altri invece sono andati via appoggiandosi spesso alla rete amicale di connazionali in Italia o all'estero.

6.3. La realtà di Castel del Monte

All'esperienza dello SPRAR di L'Aquila si affianca l'esperienza del Centro di Accoglienza Temporaneo di Castel del Monte (Aq).

Di pari passo con il crescente numero di sbarchi sulle coste italiane infatti anche l'Abruzzo è stato coinvolto nella creazione di Centri di Accoglienza Temporanei gestiti dalle Prefetture. È così che nel Marzo 2014, il Comitato Territoriale Arci L'Aquila ha allestito a Castel del Monte, presso una struttura comunale, un Centro di Accoglienza con una capienza di 15 persone. Fino ad oggi, in quello che è uno dei borghi più belli di Italia, sono stati accolti 30 ragazzi di cui 28 provenienti dal Mali e 2 dal Ghana.

Fondamentale in questo senso l'immensa disponibilità della amministrazione comunale ma soprattutto lo spirito di accoglienza e di solidarietà dimostrati da tutta la popolazione del piccolo paesino alle pendici del Gran Sasso.

Da subito infatti ai beneficiari è stata riservata una calorosa accoglienza da parte del paese. In questo senso tante le persone che si sono adoperate per aiutare i ragazzi e tante le collaborazioni che sono state avviate.

I beneficiari sono affiancati da personale del luogo che li segue nel loro periodo di permanenza nel paese. Usufruiscono della mensa della Casa di Riposo dove consumano pranzo e cena insieme agli ospiti della casa di riposo collaborando nella pulizia del refettorio. Hanno come punto di riferimento la farmacia per problemi sanitari, possono contare sul forno locale, il caseificio sull'alimentari del paese. Altre collaborazioni sono state avviate con bar ed ristoranti per le occasioni ludiche e di socialità, altre ancora con il medico, il dentista fino al maestro di yoga, oltre ovviamente a tutte le associazioni locali. Collaborazioni e sinergie nate spontaneamente che fanno in modo che l'accoglienza possa essere una occasione per i ragazzi di ricostruirsi una vita ma anche una opportunità per il paese che li accoglie.

6.4. I ragazzi

Questo dunque il sistema di accoglienza, questi i numeri, in Abruzzo ed in provincia di L'Aquila, queste le attività del progetto SPRAR e del Centro

di Accoglienza gestiti dal Comitato Territoriale Arci L'Aquila. Protagonisti di tutto questo sistema sono tutti i ragazzi costretti a spostarsi, costretti a viaggiare, ad uscire di casa un giorno senza potervi fare più ritorno. Sono tutti i ragazzi incontrati e conosciuti in questi anni, tutti quelli che sono andati via e quelli che sono rimasti sul nostro territorio, tra mille difficoltà, sacrifici e battaglie quotidiane.

Tra loro Michael, arrivato in Italia con la sua famiglia dall'Eritrea nel 2011, oggi costretto a sacrifici quotidiani per mandare a scuola i suoi tre figli. Nonostante l'assenza di un lavoro, lui è ancora qui, tiene duro, insieme a Yordanos ed ai suoi figli, perché questa ormai è la loro città, perché è qui che è nato il loro terzo figlio, Nohom nel 2011, che sta crescendo a L'Aquila, ma che la legge continuerà a definire "straniero".

Straniero è anche Nazeem, arrivato dall'Afghanistan, lavora come macellaio ed ormai parla un perfetto dialetto aquilano. Dall'Afghanistan è arrivato anche Zahid, timido e silenzioso, che oggi lavora come pastore sulle montagne aquilane.

Addouma invece fa il piazzaiolo. Ha un bellissimo sorriso nonostante il lunghissimo viaggio pieno di paure e di morte che ha affrontato venendo dal Sudan.

Una parte del viaggio condivisa con Zeki, dall'Etiopia, che ora lavora in un albergo. Zeki ha lavorato prima come magazziniere, ancor prima come netturbino. Tanti lavori e tanti sacrifici per cercare una propria strada.

Dall'Eritrea invece è arrivato Asheber dopo aver vissuto a L'Aquila per tre anni. Ottenuto il permesso di soggiorno e trovato un lavoro regolare, Asheber è andato in Etiopia, si è sposato, ha portato avanti la pratica per il ricongiungimento familiare ed è riuscito a far venire sua moglie in Italia. Nuhu invece è arrivato dal Ghana, anche lui costretto ad abbandonare i suoi cari da un giorno all'altro. La fortuna ha voluto che dopo molti anni abbia ritrovato suo fratello qui in Italia.

Ci sono poi ragazzi che sono arrivati in Italia solo lo scorso anno e che godono già di una loro autonomia, con lavori, magari precari, e piccole soluzioni abitative in affitto, tipiche di chi è consapevole dei sacrifici che è costretto a fare perché costruirsi una nuova vita è cosa dura.

Tra questi c'è Aboubacar del Mali che lavora come meccanico, Yankuba, del Senegal, che lavora in un albergo, Youssouf, anche lui arrivato in Italia dal Senegal, che ora lavora in un ristorante.

Insieme a loro, nell'estate del 2013, è arrivato in Italia anche Amadou. Ha lavorato in una pizzeria ma ora è alla ricerca di un altro lavoro. Tra un curriculum ed una agenzia interinale, Amadou va al campo di atletica di Piazza d'Armi per allenarsi. È un velocista con un tempo da record sui 100 metri piani ed ora è tesserato alla Federazione Italiana di Atletica Leggera.

Due anni prima di lui, nel 2011, è arrivato Naizghi. Sbarcato a Lampedusa dall'Eritrea, è stato oltre un anno in un centro di accoglienza in Sicilia, prima di essere assegnato allo SPRAR di L'Aquila. Ha lavorato per un anno in un albergo ma poi ha perso il lavoro. Ha lottato e tenuto duro, è stato costretto a mille sacrifici continuando a credere in una vita migliore qui a L'Aquila nella speranza di poter fare venire un giorno sua moglie. Naizghi ora svolge un tirocinio formativo come operatore di un progetto SPRAR ed ha ottenuto il visto per il ricongiungimento familiare. Ora parla un italiano perfetto.

Anche Biurke, dell'Etiopia, ha ritrovato il sorriso. Dopo aver perso il lavoro come idraulico ha vissuto anche lui lunghi mesi alla ricerca di una sistemazione. Ora lavora come aiuto cuoco e riesce così ad aiutare la sua famiglia che è rimasta nel suo paese di origine.

Anche Salif aveva un lavoro, in un ristorante, ed aveva trovato una casa in affitto con altri amici. Una persona solare che, dopo essere stato costretto ad abbandonare la sua famiglia, ha dovuto sopportare le offese di alcuni clienti del ristorante dove lavorava perché vedevano male un ragazzo di colore come cameriere. Salif ora ha lasciato nuovamente tutto quello che aveva per riniziare, di nuovo, tutto da capo, altrove.

Tra gli altri Marico, Bakari, ospitati per 5 mesi nel centro di accoglienza di Castel del Monte e che appena possono partono dalle loro nuove città, da Brescia, da Salerno, da Napoli per venire a salutare il paese che li accolti.

Moussa invece a Castel del Monte ci tornerà a vivere perché nel frattempo ha ottenuto un permesso di soggiorno ed ha trovato un lavoro nel piccolo paesetto che lo ha accolto e dove lui ha trovato pace e serenità e dove ha deciso di voler tornare a vivere.

Anche Multaza, del Pakistan, ospitato per 5 mesi presso un Centro di Accoglienza, è ora assunto con contratto di tirocinio presso la realtà che gestiva il suo Centro. È diventato anche lui un nuovo cittadino aquilano.

Tra i primi ad arrivare a L'Aquila, nel 2011, c'è anche Dawed. Lui lavora da oltre due anni come barista ed è pronto ad iscriversi a scuola guida.

Insieme a lui si iscriverà a scuola guida anche Mengstu, dell'Etiopia, anche lui dal 2011 in Italia, anche lui arrivato senza parlare una parola di Italiano. Oggi Mengstu ha lasciato una casa che aveva preso in affitto con degli amici per prendere in affitto una casa più grande, più confortevole e più spaziosa, non per un lusso personale, ma perché ha ritrovato sua cugina qui in Italia e adesso, dice, deve essere lui ad aiutarla, così come lui è stato aiutato quando è arrivato in Italia. È lo stesso Mengstu che per ringraziare di una pratica portata a buon fine si sente in dovere di sdebitarsi e per farlo fa dono di una calda giacca invernale perché protegga e scaldi dal freddo, da quel freddo che per lui, appena arrivato a L'Aquila, rappresentava il

simbolo di un luogo sconosciuto e che invece oggi ha imparato a conoscere ed a conviverci.

Questo elenco forse è troppo lungo ma sono solo alcune delle storie incontrate in questi anni.

Verrebbe voglia di citare tutti i ragazzi incontrati, di raccontare tutte le loro storie anche se sono storie che nessun ragazzo giovanissimo dovrebbe avere vissuto. Sono storie venute da lontano, lunghe, complesse, piene di sofferenze e di sacrifici. Sono storie che hanno attraversato il deserto, viaggiato su furgoni o dentro i camion, sono storie che hanno attraversato il mediterraneo su barconi precari. Sono storie che possiamo e che dobbiamo raccontare. Ogni storia legata a tutte quelle che in questi anni si sono interrotte e sono state inghiottite dal mare. Più di 25.000 mila le persone che sono morte in questi anni per le quali il Mediterraneo si è trasformato in cimitero anziché essere un ponte di salvezza e si speranza.

Ognuna di queste storie deve essere dedicata a loro.

7. Identità e memorie. Il racconto come ri-costruzione del Sé

di *Ilaria Carosi*

7.1. Introduzione

Bamba ripete il suo nome e cognome come un mantra, quasi ossessivamente, quando ci incontriamo. Lo fa battendosi lievemente la mano destra sul petto, come a voler rimarcare: sono io!

Non accade solo la prima volta, quando ci presentiamo, succede sempre, in ogni nostro colloquio.

Sicuramente è anche un modo per distinguersi dagli altri, probabilmente sente il rischio di essere solo parte di un gruppo di persone. Accade, per esempio, quando i media parlano di quelli come lui: "i clandestini", "i profughi", "i disperati", "gli immigrati" che arrivano sulle *nostre* coste.

Tuttavia, inconsapevolmente, Bamba risponde ad un bisogno più profondo, quello di proteggere l'integrità del Sé, tenendo insieme i suoi *pezzi*, quelli che arrivano da un *altrove* lontano e molto diverso da quello in cui si trova adesso, quelli che tanto hanno da raccontare, quelli che sono stati, già troppo spesso per la sua giovane età, a rischio di rottura.

Bamba, ripetendo il suo nome, ricorda a noi ma soprattutto a se stesso chi lui sia.

Michael, invece, si presenta al nostro primo appuntamento con la carta di identità italiana tra le mani.

È il primo documento della sua vita. Mi mostra orgoglioso il suo viso nella fotografia, anche lui sta facendo esattamente la stessa affermazione di Bamba: "sono io".

Finalmente, lo stato in cui si trova adesso, l'Italia, ha *riconosciuto* la sua presenza sul territorio, conferendo legittimità, con quel documento, alla sua stessa persona.

Probabilmente, anche Michael percepisce quel pezzo di carta come un'uscita dall'invisibilità che gli si è attaccata addosso in Libia, quando era

solo uno straniero che lavorava a giornate, uno dei tanti *neri* o *africani*[1] sfruttati e sottopagati, poco importava il suo paese di provenienza. Di certo, documenti non ne aveva.

Quello dei documenti è un passaggio fondamentale nei progetti di accoglienza di secondo livello come il nostro (SPRAR)[2]: non si lavora più sull'emergenza, sul dare un tetto, dei vestiti e un pasto caldo a chi arriva; si lavora piuttosto sulla definizione del Sé, sull'integrazione personale e interpersonale ma anche sociale, territoriale, potremmo dire *sistemica*.

Lo si fa, prima di tutto, sistemando i documenti, perfezionando la domanda di richiesta d'asilo nei casi in cui la Commissione non sia ancora stata sostenuta, oppure regolarizzando con il Comune e la Questura i documenti di chi lo status di rifugiato, e dunque un permesso di soggiorno, lo ha già acquisito.

Lo si fa, inoltre, attraverso la presa in carico medica; i corsi di italiano, differenziati per livelli di partenza e di apprendimento in itinere; lavorando sulla convivenza interculturale, interetnica ed interreligiosa negli appartamenti-alloggi; investendo energie nei corsi di avviamento professionale, nei tirocini e nella ricerca del lavoro.

Lo si fa, in modo specifico e per quanto mi concerne, con regolari colloqui di sostegno psicologico che offrano spazio di ascolto a ciascuno di loro. Avere la possibilità di raccontare e dare dignità alla propria storia equivale, per eccellenza, ad attuare una *ri-costruzione* personale che per alcuni è quasi una prima e reale presa d'atto della coscienza di Sé.

Il discorso è piuttosto complesso.

Quelli che mi trovo davanti come psicologa del progetto, nella maggior parte dei casi, sono prima di tutto persone *spezzate* che dividono il loro racconto in un prima e un dopo, persone che hanno attraversato infiniti confini personali e territoriali, persone che i *pezzi* fanno fatica a metterli insieme e raccontarli in modo coerente. Spesso il filo logico temporale è alterato, perché i tempi dei traumi e del dolore, i tempi della psiche e dell'anima, sono diversi dal tempo cronologico.

Fa parte del mio lavoro avere il massimo rispetto per questi tempi individuali, seppur nei limiti oggettivi dei sei mesi, o poco più, in cui i beneficiari restano all'interno dello SPRAR.

1. È noto il razzismo dei libici che, anche a causa della loro pelle chiara, non si percepiscono né come africani, né come neri.

2. Si tratta di un progetto di accoglienza di II livello, lo SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati), attivo nel territorio aquilano dal novembre 2011.

7.2. I colloqui psicologici all'interno del progetto SPRAR: sostenere chi arriva

Dal punto di vista psicologico, una *migrazione*, che sia essa inserita all'interno di un "progetto" ragionato e preparato nel tempo oppure forzata ed attuata da un giorno all'altro, è ritenuta un evento *paranormativo*.

Si tratta di qualcosa di inatteso ed imprevedibile, che non tutti gli individui si trovano necessariamente a vivere all'interno del *ciclo vitale*;[3] a differenza degli eventi attesi e prevedibili, cosiddetti *normativi*[4], che si ripetono quasi invariabilmente nella vita di ciascuno: nascite, matrimoni, lutti *naturali*, non precoci né traumatici, ingresso nel mondo del lavoro, pensionamento, nascita dei nipoti, per esempio.

Tuttavia, le persone accolte all'interno di un progetto SPRAR portano con sé, insieme all'esperienza migratoria *tout court*, ossia l'abbandono del posto in cui si è nati e cresciuti, anche dei vissuti che hanno caratteristiche specifiche e che necessitano di essere presi in carico con un ascolto specializzato.

Di tali vissuti, solo alcuni sono in comune con la condizione del migrante: la maggior parte rivela le specificità di un viaggio forzato che spesso inizia con veri e propri *traumi* e molto spesso si conclude con sbarchi di fortuna o miracolosi salvataggi in mare.

Quello con cui comunemente mi confronto nei colloqui svolti è lacerazione dell'integrità personale, sradicamento, esilio forzato, precarietà o rottura definitiva dei legami interpersonali e familiari, lutti, perdita di status sociale, riferimenti linguistici, culturali, religiosi, ambientali. E ancora: spaesamento, nostalgia per i propri cari lontani, solitudine e assenza di legami sociali, esclusione, percezione di infantilizzazione, legata a forme eccessive di assistenzialismo, disumanizzazione delle condizioni di vita sperimentata in carcere o durante il viaggio in nave, tortura. Vissuti di *sospensione* legati e amplificati spesso da un'assenza di documenti e di lavoro che, in alcuni casi, può durare anni e comportare profondi livelli di frustrazione e rabbia.

Ciascuna di queste condizioni da sola, sarebbe sufficiente ad incrinare il proprio senso di sé e l'integrità della propria esperienza, il viverne più di una simultaneamente rende l'equilibrio psicologico di tali persone estremamente fragile.

3. Per una approfondita descrizione dei concetti teorici di ciclo di vita e tappe di sviluppo si confrontino L. Cancrini (2001), V. Cigoli, E. Scabini (2000), E. Carter, M. McGoldrick (1980), cit.

4. Per la distinzione tra eventi normativi e paranormativi si confrontino V. Cigoli, E. Scabini (2000), cit.

Si tratta di condizioni che rendono necessaria «una clinica del lutto, del trauma, della precarietà e transculturale» (Institut Provincial d'Orientation et de Guidance Paul Jacques-Psychologue, documento elettronico, pp. 7-72), di situazioni che hanno bisogno di accoglienza emotiva e fisica, di uno *stare con* che è importante quanto l'attivazione e il fare, passaggi obbligatoriamente più immediati nel momento in cui i beneficiari sono accolti all'interno di uno SPRAR.

L'obiettivo generale dell'assistenza fornita resta il fare in modo che queste persone possano camminare con le proprie gambe e percepirsi ancora intere, ove possibile. Un intento perseguito a 360° con una presa in carico sociale, culturale, abitativa e lavorativa e non solo con la presa in carico medico-psicologica. A questo serve "scandire" la giornata con quelli che sono veri e propri "strumenti terapeutici, individuali e collettivi" (*ibidem*): corsi di italiano, attività ricreative/sportive, esperienze di volontariato, convivenza multiculturale, tirocini professionalizzanti, borse lavoro.

Non sempre, infatti, la percezione di difficoltà e la richiesta di aiuto psicologico sono al primo posto, nella scala di priorità dei beneficiari accolti. E non perché i disagi non li atterriscano, il ricordo delle perdite subite non sia per loro fonte di dolore continuo: vogliono sistemare i documenti, alcuni pensano a questo anche di notte, non riuscendo a dormire oppure risvegliandosi dal sonno con questo pensiero fisso. Una situazione piuttosto comune, tra i richiedenti asilo, non soltanto nel contesto italiano. Si tratta di confrontarsi con una sospensione temporale che, impedendo loro anche di lavorare, penalizza in modo completo il percorso di ricostruzione personale, di integrazione e di acquisizione di uno *status* che prima di tutto è quello di uomo degno di tale nome: si pensi, per esempio, all'importanza comunemente data, soprattutto nella cultura occidentale, al lavorare. Per loro, il lavoro si riveste di un significato simbolico addizionale a quello materiale, poiché lavorare equivale al poter ripagare la famiglia (allargata) che ha investito sulla "scelta" migratoria e sul proprio viaggio: mantenere la famiglia, mandare i soldi nel *paese* è prioritario per persone che hanno ricevuto un "mandato" e spesso sono state concretamente aiutate a fuggire con prestiti che sentono il dovere di ripagare.

Inoltre, il non poter accedere in tempi brevi all'audizione con la Commissione Territoriale crea una sospensione disfunzionale anche dal punto di vista evolutivo personale, mettendo in una condizione di staticità che impedisce a chi arriva di procedere in quel percorso di *individuazione* e *svincolo*[5],

5. Nella teoria sistemica "individuazione" e "svicolo" sono due fasi del ciclo vitale dell'individuo. Per una descrizione dettagliata della teoria sistemica si consulti, tra gli altri, cfr. L. Cancrini, C. La Rosa, *Il vaso di Pandora. Manuale di psichiatria e psicopatologia*, Carocci, Roma, 2001.

diremmo in termini sistemici, necessari per cavarsela da soli sul nuovo territorio ospitante. Si tratta di due fasi evolutive all'interno del ciclo vitale di un individuo che, metaforicamente applicate al "ciclo di vita" di un richiedente asilo accolto in SPRAR, ricalcano l'accompagnamento del beneficiario da un'iniziale forma di assistenza ad una riappropriazione di autonomia ed autoconsapevolezza (svincolo, per l'appunto). Nel migliore dei casi, tale svincolo potrebbe coincidere con un'uscita dal progetto che comporti non solo avere i documenti in regola ma magari anche un lavoro ed una soluzione abitativa. Forse, persino con la realizzazione di un ricongiungimento familiare.

Ecco perché, più che mai, farsi carico delle fragilità e dei disagi con cui i beneficiari arrivano e *limitare i danni* di quelle che incontreranno nel tempo che li separa dall'audizione e dall'acquisizione dello status è fondamentale per accompagnarli adeguatamente in un percorso di autonomia.

Tuttavia, non sempre è cosa facile e spesso ci si trova a dover gestire, anche come psicologi e operatori, i disagi legati ad un eterno stallo, "le provisoire qui s'éternise" (cfr. Cancrini, La Rosa, 2001), per dirla con le parole di un gruppo di lavoro belga che magnificamente rendono l'idea di quanto accade nel periodo in cui l'attesa scandisce il tempo interno dei richiedenti asilo (ricordiamo sempre che quello *esterno* è scandito invece dalle attività cui "da progetto" ognuno si impegna a partecipare).

È bene ricordare, tuttavia, che i vissuti comuni esperiti e i percorsi di gruppo previsti dal progetto, nulla tolgono all'individualizzazione delle esperienze e ad una presa in carico del sé che per eccellenza viene garantita nel corso dei regolari incontri di sostegno psicologico. Colloqui effettuati qualche volta in un rapporto uno a uno, molto più spesso con l'ausilio di un mediatore culturale, il prezioso *terzo* che funge da punto di contatto reale e fantasmatico all'interno della relazione terapeutica, consentendo quell'incontro a metà strada, utile ad accogliere in stanza l'*alterità* che i beneficiari portano con loro.

Tali colloqui, pur non assumendo le caratteristiche di una vera e propria psicoterapia, sono ad essa parzialmente sovrapponibili, rispetto sia alla finalità che si prefiggono, sia ai benefici che comportano.

Da un punto di vista tecnico procedurale, il colloquio assume sfumature leggermente diverse qualora io mi trovi davanti ad un richiedente asilo oppure ad una persona che ha già uno status, temporaneo[6] o definitivo, di rifugiato.

Nel primo caso, il tipo di lavoro effettuato mira in maniera specifica alla narrazione e alla ricostruzione della storia personale, sia come modo per

6. È così nel caso in cui, a seguito dell'audizione in Commissione, venga concessa una protezione umanitaria, di durata molto più breve, in genere un anno, rispetto allo status di rifugiato. Tuttavia, trattasi pur sempre di un riconoscimento, seppur parziale, e non di un diniego.

integrare la propria esperienza, sia per dare ad essa una forma sufficientemente coerente per l'audizione in Commissione.

Nel caso in cui il beneficiario possegga già un permesso di soggiorno, si lavora di più sul qui ed ora, concentrandosi sullo stato generale, sul grado di integrazione personale ed interpersonale, su come sia vissuto l'inserimento in un progetto di accoglienza di II livello, sulle eventuali difficoltà che, a vario titolo, possono emergere nel tempo dell'accoglienza: con gli autoctoni, con gli operatori, con gli altri beneficiari con cui ci si trovi a convivere. Questo in linea di massima.

Un discorso a parte, piuttosto, meritano i traumi e i lutti.

7.3. Raccontare per ricostruire la propria storia, raccontare per ricostruirsi

Fin da bambini,
per poterci spiegare ciò che
avviene e poter avere l'illusione
di controllare gli accadimenti,
organizziamo/semplifichiamo/
costruiamo la nostra esperienza in
storie.

(Jerome Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, 1990)

Si sente dire spesso che *siamo le nostre storie*, quelle che raccontiamo, che ci raccontiamo e che modifichiamo nel corso della nostra vita, rileggendo con l'esperienza dell'*oggi* anche quello che è accaduto *ieri*. Wilson e Ross (2003) ritengono che la memoria autobiografica assolva un'importante funzione nella costruzione dell'identità personale, o meglio, che esista un legame bidirezionale tra memoria e identità: il senso di sé attuale influenzerebbe i ricordi e la loro valutazione, così come il senso di sé odierno sembrerebbe essere influenzato da quanto uno ricorda del passato.

Dunque, l'identità è una funzione del racconto, della capacità di poter pensare e dire “io sono”.

Del resto, spessissimo, i colloqui li inizio proprio così: “Chi sei tu?”, chiedo al beneficiario che ho davanti, subito dopo essermi presentata e aver spiegato brevemente il senso e la finalità del lavoro che mi propongo di fare con lui.

Poter rispondere a questa e alle altre domande che seguiranno, raccontare la storia e raccontare di sé, equivale a restituire un senso agli eventi, ai vissuti, alle emozioni per come ciascuno di essi le ha esperite.

Non è importante, in questo caso, che il racconto sia privo di incongruenze, né che sia necessariamente tutto vero. Piuttosto, dovremmo dire, vero per chi lo narra, con una propria coerenza interna.

Una finalità molto diversa da quella che si prefigge la Commissione, deputata a decidere se accogliere o meno una domanda d'asilo e dunque specificamente interessata all'accertamento della verità e dell'attendibilità di quanto viene narrato.

Quello che interessa a me è capire il grado di disagio, di smarrimento interiore. Bamba più volte si è contraddetto, nel corso dei nostri incontri, spesso arrivava tardi a lezione di italiano oppure non ci andava per niente. Arrivava tardi anche ai nostri appuntamenti, sbagliava a prendere l'autobus, si sentiva smarrito sul nostro territorio. Ricordiamo il suo ossessivo mantra: *Sono M. Bamba, M. Bamba, M. Bamba*, il suo assoluto bisogno di tenersi intero, toccandosi il petto e stringendo forte il braccialetto che porta intorno al polso sinistro, unico ricordo della madre. Ci sono voluti diversi incontri a far emergere la preoccupazione che egli nutriva per la sorte di padre e fratelli, che non riusciva più a contattare telefonicamente. Fino a scoprire, poi, una volta riuscito nell'intento, che un fratello non c'era più, perché era morto. Gli abbiamo offerto ascolto, punti di riferimento (a volte "tempestava" di telefonate la persona che ci aiutava a parlare con lui in inglese), lo abbiamo aiutato a dormire meglio, consigliandogli di prendere le gocce prescritte dal medico. "My life is very difficult now", ripeteva Bamba, dandoci conto di una difficoltà che non riusciva comunque ad esprimere, ma che gli si leggeva in volto e nel corpo, sempre più *accartocciato* davanti a me.

Dare spazio alle emozioni di chi ha subito un trauma, diventa un lavoro imprescindibile all'interno del percorso terapeutico di *cura*: non ho altro che piccoli indicatori per poter affermare che quanto mi viene raccontato corrisponda a "verità", tuttavia so perfettamente che la storia deve poter essere narrata ed accolta, per fare in modo che chi ho di fronte recuperi una percezione integrata di sé.

So che lo faremo nel tempo, attraverso contraddizioni e dettagli che non sempre tra un colloquio e l'altro collimeranno, tuttavia so che alla fine verrà fuori una *trama* coerente che terrà insieme i pezzi.

Trama intesa non solo come *storia* ma anche come tessitura stessa di un'identità che attraverso il racconto si ricostruisce e riacquista senso.

Sappiamo oggi, grazie alle ultime acquisizioni della neurobiologia e della neuropsicologia, che le tracce mnestiche si modificano nel tempo e che quello che si ricorda non necessariamente aderisce in modo perfetto a quanto è stato vissuto: il ricordo non è una fotografia ma qualcosa che, pur essendosi impresso, muta nel tempo, anche a causa di ciò che con il tempo ciascuno diventa. Nuove acquisizioni o saperi intervengono a cambiare la personale lettura del passato: «ricordare non corrisponde a recuperare

immagini statiche immagazzinate nella memoria [...]. Ricordare vuol dire *ricostruire dinamicamente* un'esperienza in un nuovo contesto, attraverso il continuo rimaneggiamento di mappe neuronali, attraverso un continuo lavoro di elaborazione e ricatalogazione in termini di rilevanza biologica/adattiva, risignificazione.» (Giunta, documento elettronico, 2006).

Questo è vero in generale, ma ancor di più vale per chi abbia fatto esperienza di eventi inattesi, luttuosi e marcatamente traumatici, arrivati senza che sia stato possibile evitarlo.

Situazioni che, anche in virtù del forte vissuto emotivo, si fissano nella memoria di chi le vive: una profonda tristezza, la paura oppure un dolore psichico pervasivo, il taglio emotivo che segue una migrazione o fuga forzata, i maltrattamenti e la violazione di diritti umani subiti in carcere, anche dopo essere andati via dal paese di origine, la paura della morte con cui ci si è confrontati durante il viaggio in mare.

Dunque, situazioni di disagio che si stratificano, laddove spesso ad una condizione di partenza già compromessa, vanno ad accumularsi le esperienze drammatiche vissute durante i mesi o gli anni che precedono l'arrivo in Italia.

"Se avessi saputo cosa mi aspettava in mare, non mi sarei mai imbarcato", racconta Lassine, spiegandomi come abbia fino alla fine provato a scendere da quella barca e quanto la paura della morte sia stata per lui devastante. Abou, sul *barcone* è addirittura svenuto, non ricorda nulla, lo vedi ancora disorientato e spaesato, mentre lo racconta. Il suo primo vero ricordo è quello della flebo nel braccio, non appena soccorso in barella dalla Marina Italiana.

Non è soltanto l'esperienza che si fa di un avvenimento ad atterrire ma anche gli aspetti relazionali, il dolore e il senso di colpa con cui devono fare i conti quelli che *sopravvivono* ad un evento drammatico, ad un genocidio, ad uno sterminio di massa, alla tortura, alla morte di propri compagni di sventura, su quella nave. Spesso, ancor di più, al senso di colpa interno per essere sopravvissuti ai propri genitori, figli, fratelli e sorelle, al proprio coniuge.

Lo sa bene Kiss, ragazzo congolese che in tre differenti attacchi ad opera dei ribelli nel suo paese di origine, ha perso, a distanza di anni, sia i genitori, che i fratelli, che la compagna: "I miei genitori sono stati uccisi nel 2006; tra il 2009 e il 2010, i miei fratelli e sorelle, eravamo cinque in tutto; nel 2012 la mia compagna". Contestualmente, i figli gemelli di quattro anni, avuti da lei, sono stati rapiti.

In pochissimi anni, dunque, Kiss si è trovato non solo a fare i conti con delle situazioni traumatiche di cui ha ancor vividi nella testa i ricordi e le sensazioni, ma anche a doversi confrontare con livelli multipli di perdita. Quella dei suoi più cari legami, e quella di identità, di tutti quegli status derivanti dai legami che con loro aveva. Si può resta-

re *figlio* diventando orfano di entrambi i genitori? Si può restare *fratello* pur non avendo più alcun membro della fratria in vita, se non se stesso? Si può restare *compagno* e *padre* se il proprio nucleo familiare non esiste più?

La risposta a queste domande, che il ragazzo consapevolmente non si è mai posto, ce la danno i fatti, il suo dolore fortissimo, il suo riferirci che la vita per lui aveva "perso di senso", proprio quello che accade quando l'identità personale viene fortemente minata dagli eventi, come in questo caso.

Ricostruiamo soltanto delle piccole scene, servirà molto più tempo per accedere alle dolorose immagini che gli danno ancora il tormento, quelle che lo portano a non dormire la notte, se non grazie all'ausilio di un farmaco *ad hoc*, oppure di qualche birra. Perché "ho solo le birre e la musica", che lo aiutano a non pensare a tutto il sangue che vede, come dice lui "dans ma tête", quando chiude gli occhi.

«Tu non eri lì quando è successa questa cosa?».

«Sì, ero là».

«Sei stato ferito?».

«Mi hanno picchiato in quattro e mi hanno messo un cacciavite qui» (indica il lato sinistro del collo, c'è una piccola cicatrice).

«Credo che le tante cose brutte che hai visto contribuiscano a impedirti di dormire».

«Sì, sono arrivato a pensare che la vita non avesse più senso di essere vissuta».

«Io penso che tu abbia trovato un modo per lenire le tue ferite con l'alcol, non sono ferite fisiche ma dell'anima».

«Sì, sono d'accordo».

«Ma questo comporta dei rischi».

«Lo so».

«Io so che non è facile sopravvivere alla perdita di persone care, tanto più se morte in modo violento, tuttavia mi piacerebbe trovare un modo per aiutarti a tamponare questo dolore interno e aiutarti così a bere di meno».

«Sei la benvenuta!».

7.4. Conclusioni

Si capisce bene, dal racconto che ne fa Kiss, di quanto il trauma sia una ferita che rompe l'integrità della psiche, andando a costituire un "buco" esperienziale, un non-senso che resta come una cesura nella continuità personale dell'individuo.

Un trauma, può essere seguito in alcuni casi da una sintomatologia importante e pervasiva[7] che porta a rivivere continuamente l'evento attraverso ricordi, *flashback*, sogni o incubi, più raramente stati dissociativi in cui la persona si comporta come se stesse rivivendo, nel presente, il momento traumatico del passato. In alcuni casi, ne consegue l'evitamento di tutti gli stimoli ad esso associati, siano pensieri oppure situazioni e persone in qualunque modo ad esso riconducibili. Proprio quello che fa Kiss quando sceglie di stordirsi con l'alcol per addormentarsi più facilmente e non vedere quelle immagini che vuole evitare di ricordare.

È sempre un bene raccontare?

Nel caso di Kiss lo stiamo facendo con estrema delicatezza, è lui stesso a dettare tempi e disponibilità delle condivisioni, cui si dichiara *pronto* solo a parole, continuando a rimandare la narrazione di dettaglio.

Di fatto, è la prima volta che Kiss effettua dei colloqui psicologici e, prima di farlo con me, ha confidato soltanto ad una persona del primo centro di accoglienza in cui è stato ospite parte di quanto ha vissuto.

Allora, è opportuno o no raccontare? Quelle scene è meglio rimuoverle dalla coscienza oppure riviverle, seppur in un contesto protetto di sostegno e cura?

Quando chiedo a Kiss di dirmi quello che pensa, colgo la sua ambivalenza in merito. Cerco di spiegargli che, seppur nessuno abbia intenzione di forzarlo nei racconti e nei tempi con cui vorrà eventualmente condividerli, provare a scaricare il peso di quanto vissuto lo aiuterà ad integrare quel contenuto che attualmente vive in lui come *altro da sé*, continuando ad avvelenarlo dall'interno.

Se è vero che raccontare e condividere le proprie emozioni è spesso l'unica vera possibilità per elaborarle, tuttavia è opportuno comprendere che in situazioni così delicate devono entrare in campo saperi e conoscenze specialistiche.

Non è solo il pur importante sostegno altrui che si cerca, bensì si rende necessaria una riorganizzazione del mondo interno ed esterno che ha perduto la sua rassicurante familiarità (cfr. Delage, 2008).

Tutte le moderne tecniche di psicoterapia discendono da quella *talking cure*, la cura del conversare, definita tale proprio dalla paziente che per prima, in via del tutto sperimentale, ne fu protagonista ed in buona parte inventrice[8]. Quella cura delle parole che ad Anna O. dava un certo grado di giovamento.

Ciò detto non si può credere semplicisticamente che il mero raccontare consenta l'elaborazione di un trauma, di quel contenuto non integrato che,

7. Ci si riferisce al PTSD, disturbo post-traumatico da stress, cfr. DSM-IV.

8. Ci si riferisce ad Anna O., il famoso caso clinico di Breuer, successivamente seguito anche da Freud.

a volte, resta tale per tutta la vita, magari riemergendo solo in circostanze specifiche, in un sogno oppure in situazioni che con esso hanno familiarità. Potrebbero permanere elementi "fuori controllo" nonostante ci si sforzi, e a volte si riesca a condurre una vita pressoché normale. Non ha quasi alcun senso parlare di guarigione, perché una vera e propria *guarigione* dal trauma non si ottiene mai[9], nonostante si debba tentare di rielaborare tali drammatiche esperienze anche all'interno di percorsi psicoterapeutici o comunque di ascolto che consentano di "dare parole al dolore" (cfr. Cancrini, La Rosa, 2001).

Quello che accade in situazioni di questo tipo è che le emozioni siano congelate, bloccate, come fossero fissate in una statua di sale.

Una presa in carico di persone traumatizzate o politraumatizzate, come nel caso di molti richiedenti asilo, non può prescindere da un lavoro strutturato con le emozioni: è necessario poter creare dei contesti in cui sia possibile esprimerle e/o modificarle, consentendone la mentalizzazione (cfr. Delage, 2008), unica vera possibilità per dare il via all'attivazione di processi di resilienza.

L'attività narrativa si confà non soltanto al bisogno di dare senso e coerenza alle esperienze non integrate ma soprattutto, in modo non sempre consapevole, rimette al centro l'individuo, facendolo diventare attore del processo narrativo stesso, contrapponendosi così alla passività e all'impotenza sperimentate nell'esperienza traumatica.

Penso a Kiss ma anche ad Elvis che ha perso padre e sorella in un attentato in Nigeria, ad opera del gruppo armato Boko Aram, oppure a Sunny che ha visto morire un fratello semplicemente perché andato a votare e la madre perché andata a messa.

Poter essere coloro i quali gestiscono tempi e modi del loro racconto li riconnette, seppur in minima parte, con il proprio Io.

Raccontare equivale, nel loro caso, a *ricongiungersi* anche con i propri cari.

Questi elementi, i più drammatici tra le storie che ascolto, sono proprio quelli su cui la Commissione baserà la decisione di accogliere o meno la richiesta di asilo; in casi di questo tipo potremmo dire che è quasi una prassi, concedere lo status di rifugiato.

Ottenere il riconoscimento sarà soltanto un primo passo, poiché se è vero che esso equivale a raggiungere una condizione fortemente desiderata dalla *vittima*, d'altro canto significa anche acquisire una nuova identità, uf-

9. Secondo lo psicoterapeuta sistemico Carlos Sluzki, che ha lavorato molto con i vissuti degli immigrati e con le vittime di tortura, ha senso parlare di una condizione relativa di equilibrio psichico, anche se continuano a convivere nel Sé anche degli elementi non integrati.

ficialmente riconosciuta dal paese ospite che diviene a quel punto il paese che offre protezione.

Un bisogno di riconoscimento che ha radici profonde, probabilmente innate, perché solo nella relazione con l'altro da sé si può affermare "io sono", poiché ognuno definisce il proprio sé anche in rapporto agli altri.

Siamo mossi da un ancestrale bisogno di riconoscimento, di essere apprezzati e di percepire di avere un valore per gli altri.

Questo è ancor più vero per le cosiddette *vittime* che hanno vissuto qualcosa che, pur non avendo scelto, ha come effetto quello di metterle ai margini della comunità.

Spesso i "feriti psichici" non riescono a trovare le parole per esprimere quanto subito. Tuttavia, il riconoscimento di essere sia vittime che esseri umani, diventa fondamentale per attivare il processo di resilienza e dare il via ad un percorso di integrazione identitaria che aiuti a riconnettere l'esperienza di sé, seppur in un altro paese.

È quello che tentiamo di fare con Kiss, che ha appena avuto una bambina, "venuta a riprendersi la mia vita".

Tentiamo di farlo in vari modi, personalmente lo faccio partendo dagli elementi che ciascuno decide o meno di condividere con me.

Probabilmente, visto che il tema è l'identità, dovrei raccontarvi anche che sui documenti di Kiss c'è scritto un altro nome, Samuel. Un nome inventato da un suo amico, colui il quale per primo glieli ha procurati, in un paese del nord Europa. Kiss non si sente Samuel, non sa chi lui sia, anzi, probabilmente attribuisce tutti i suoi *pezzi* fuori controllo proprio a lui, a Samuel, ad un altro da sé o ad un non-sé: è Samuel quello che si ubriaca, quello che si arrabbia e fa casino.

È per questo che lo chiamo sempre "Kiss", lui ci tiene moltissimo a raccontarmelo, anche se è la prima volta che lo dice a qualcuno che il suo vero nome, è Kiss: "Kiss, come il bacio".

Parte III

Le proposte educative e didattiche

8. Dalle storie di confine ai disegni. Dai disegni alla condivisione

di *Francesca Bellino, Marina Rivera*[1]

8.1. Laboratorio di scrittura

Raccontare e ascoltare storie è un'attività centrale nella costruzione delle identità dei bambini, tanto più se riguardano la loro vita quotidiana di cui i bambini stessi ne sono i protagonisti.

Con il Laboratorio di scrittura inserito nel progetto "L'Aquila oltre confine", che si è svolto in due giornate presso il Circolo Didattico di Paganica e la Scuola Primaria Rodari di Pianola sul finire del 2014, ho provato a stimolare i bambini alla narrazione autobiografica dando loro un tema che ne marcasse i confini: l'incontro con le diversità.

Dopo aver spiegato alle classi le regole base della scrittura – in particolare l'individuazione di personaggi, di azioni, di ambientazione e, nel caso specifico, di elementi di diversità in persone, luoghi, atmosfere, sapori, tradizioni – ho invitato i bambini a riflettere sugli elementi di interculturalità presenti nelle loro giornate e a ricordare un episodio che avesse suscitato particolare meraviglia, *choc*, interrogativi.

Durante il primo incontro abbiamo ragionato insieme sui temi da sviluppare, mentre durante il secondo abbiamo letto e analizzato le narrazioni scritte da loro stessi con l'attenta supervisione delle maestre. Agli appuntamenti dedicati alla scrittura sono seguite altre due giornate di lavoro condotte da Marina Rivera che, partendo dai testi scritti dagli alunni, ne ha guidato una elaborazione in immagini descritte nelle pagine successive.

Tutti i bambini che hanno partecipato attivamente a entrambe le fasi di laboratorio, prima di "accedere" alla propria memoria, ai propri ricordi e cominciare a scrivere, hanno discusso animatamente per mettere a fuoco la

1. Pur essendo il saggio nella sua interezza frutto della collaborazione delle due autrici, può essere attribuito a Francesca Bellini il paragrafo n. 1 e a Marina Rivera i paragrafi n. 2, n. 3, n. 4, n. 5.

propria idea offrendo consigli agli altri con rispetto e curiosità e, in un secondo momento, nella fase dedicata alla lettura dei testi, non si sono sottratti ai commenti sulle loro narrazioni e di quelle dei compagni con fare critico e voglia di confronto.

Ogni partecipante ha acquisito una maggiore consapevolezza dell'unicità della propria storia e di quelle degli altri. Il lavoro di accesso alla memoria per individuare un episodio significativo, inoltre, ha potenziato la capacità di autoriflessione e il confronto ha stimolato la capacità di ascolto attivo.

La maggior parte dei testi è stata scritta in prima persona, con l'Io narrante capace di offrire alle narrazioni freschezza e immediatezza e un chiaro punto di vista, quello del narratore, dei bambini.

Alcuni temi sono stati ricorrenti nei racconti degli alunni italiani, come il viaggio con i genitori in un posto sconosciuto, l'amicizia con bambini di origini straniere, gli elementi di spaesamento a cena in un ristorante 'etnico', l'interesse per la regione di origine dei propri genitori e per i differenti dialetti.

Nei testi degli alunni di origine straniera è emersa, invece, una grande "sincerità", un bisogno di famiglia e una particolare sensibilità nell'osservare le differenze interculturali, nello specifico tra la cultura italiana e quella di provenienza. Il tema prediletto da molti è stato il primo viaggio nel paese in cui sono nati i genitori (Marocco, Romania, Macedonia, Cina, etc) e la scoperta di sapori, colori, profumi, architetture e paesaggi nuovi.

A questi aspetti si è legato il laboratorio di disegno.

8.2. Laboratorio di disegno

Il bianco e il nero nell'arte hanno il potere di generare un'immediata tensione, di comunicare senza necessità di ulteriori 'media' che non siano loro stessi. Questo immenso e profondo potere evocativo e comunicativo è in parte legato al loro essere 'le estremità': il bianco ne contiene tutti i colori, e per slittamento concettuale e semantico richiama un'idea di massima inclusione, di fusione, di luminosa unione; il nero è invece un'assenza di colore, e si lega dunque all'idea del vuoto, del buio, del vacuo, dell'assente, appunto. Ma il bianco e il nero agiscono sul nostro sistema percettivo e ci comunicano molto di più dei loro significati 'tradizionali'; occhio e mente ne sono attivati e interagiscono alla ricerca (inconscia) di sensi più profondi, di un contenuto che si erge potente dietro e dentro alla nonforma, di mondi, di intimità, di misteri svelati dal sapiente incastro di luce bianca e luce nera (dalla mostra *Cromofobie. Percorsi del bianco e del nero nell'arte italiana contemporanea*, a cura di Mattia Lenzi, ex Aurum, Pescara, 2009).

8.3. Diario del laboratorio

Martedì 9 e mercoledì 10 dicembre 2014

Siamo partiti dai testi realizzati nel laboratorio di scrittura. Prima di tutto ci siamo presentati e ho raccontato che anch'io sono straniera anche ho vissuto tanti anni a L'Aquila; ho raccontato delle mie origini argentine, della mia lingua, e della Patagonia luogo dove sono nata.

Tutti erano molto curiosi di sapere la consegna del laboratorio.

Come introduzione mi faceva piacere curiosare insieme ai ragazzi alcuni libri che ci aveva dato in prestito il bibliobus, e far vedere come altri autori producono le loro illustrazioni utilizzando soltanto il bianco e il nero. E così abbiamo osservato tante immagini che anche monocromatiche hanno una loro espressività e forza comunicativa. Autori come Federico Maggioni, Chiara Carrer e Quentin Blake; libri come *Hansel e Gretel* illustrato da Lorenzo Mattotti, o *2occhi 2 nonni* di Pia Valentinis tra tanti.

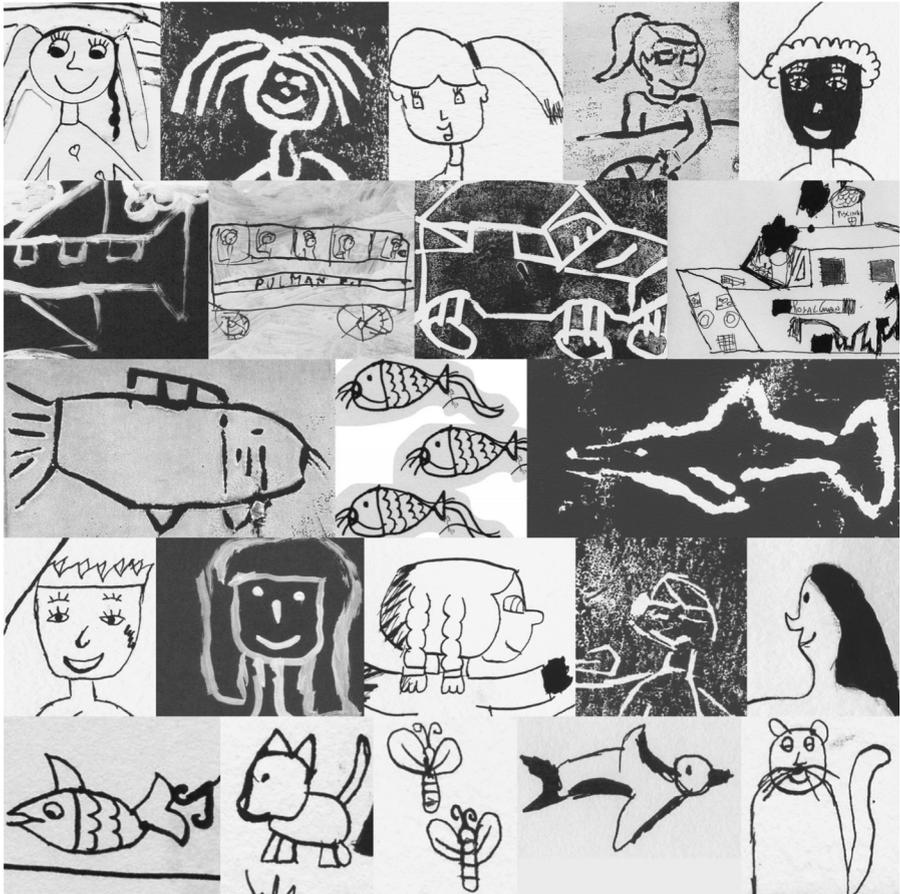
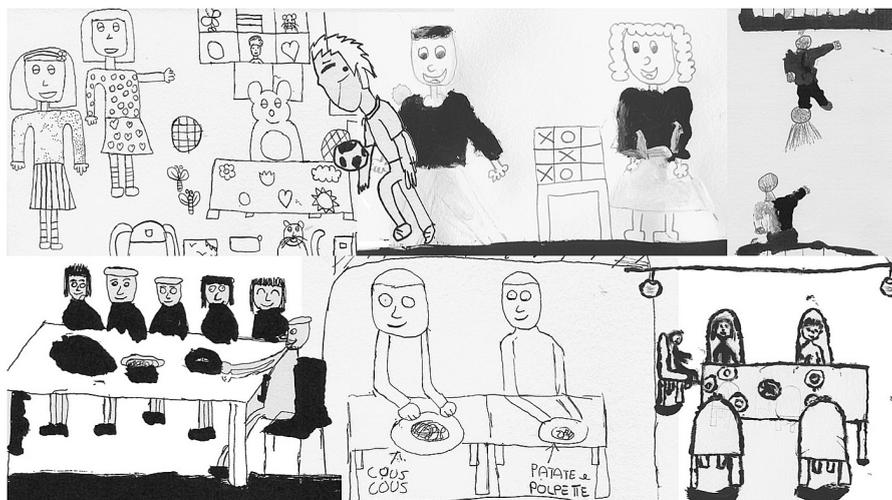
Quentin Blake

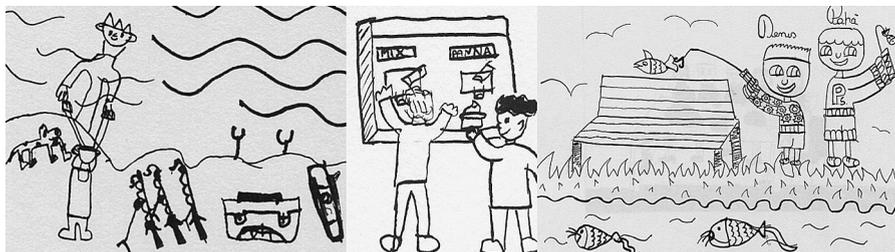
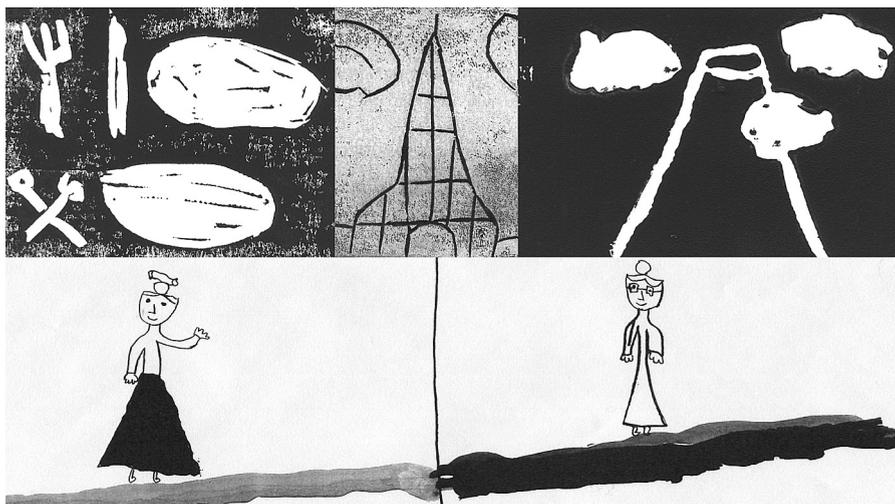
Dopo questo momento di condivisione e osservazione a ogni ragazzo è stato chiesto d'illustrare il racconto di un suo compagno e così abbiamo distribuito i testi in forma casuale. Le tecniche proposte sono state tre: china e pennino, tempera e pennello e l'incisione, solo utilizzando il bianco e il nero. Anche il supporto, ossia la carta da scegliere, era in bianco e nero.

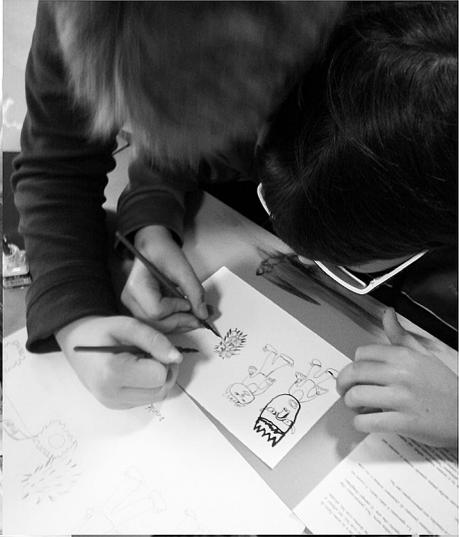
La proposta di utilizzare solo due tinte, ci mette di fronte a diverse sfide perché obbliga chi disegna ad approfittare al massimo queste due possibilità. In realtà non sono così poche: si possono mischiare e ottenere tanti toni di grigio, si possono fare dei collage, si può utilizzare il fondo bianco o nero, si può colorare lo sfondo di bianco e sopra di nuovo lavorare con il nero; tutti questi sono stati spunti nati durante "il fare"; anche nell'incisione dopo che si stampa la prima volta, il rullo inizia ad avere dei colori meno saturi e diventano grigi. Ciò che all'inizio sembrava un limite, ha aperto in seguito a molte possibilità.

8.4. Dai disegni alla riflessione. Atlante delle immagini

Nelle immagini realizzate dai ragazzi, abbiamo osservato e colto tanti spunti interessanti: la diversità, le rappresentazioni dell'incontro, la comunicazione, gli affetti, la capacità di sintesi, ecc.

Diversità: nelle rappresentazioni della figura del bambino, degli ambienti di gioco, dei mezzi di trasporto, degli animali, della pizza. Tante forme per raccontare il volto di una persona (di fronte, di lato), tanti modi di fare le capigliature, tanti modi di fare i vestiti e i luoghi.

Incontro: tra gli amici giocando a pallone, nella stanza con i giochi, giocano al tris, a tavola con parenti e amici.

Comunicazione: con i gesti quando si parla una lingua diversa, con le parole, seppur sconosciute e differenti.

Affetti: momenti particolari d'incontro a pesca o a mangiare un gelato. Tutti rappresentati con molti particolari importanti registrati nella memoria.

Capacità di sintesi: si percepisce in molti lavori soprattutto attraverso l'utilizzo dell'incisione (cucina italiana-cucina cinese); nel viaggio a Napoli nella rappresentazione del Vesuvio, nei particolari delle donne abruzzesi e sarde.

8.5. Dai disegni alla condivisione

Durante il laboratorio i bambini sono riusciti ha "creare" insieme ad altri, insieme agli amici; hanno appreso guardando gli altri, per imitazione, risolvendo situazioni problematiche inventando una tecnica nuova; si sono confrontati leggendo il racconto di un compagno; hanno instaurato nuove e più mature relazioni: si sono sporcate le mani! È stato un momento di confronto e di crescita per tutti.

Cromofobie. Percorsi del bianco e del nero nell’arte italiana contemporanea. A cura di Mattia Lenzi.

9. La lettura ad alta voce come strumento didattico nella Scuola Primaria e dell'Infanzia

di *Iole Mattei*

9.1. Premessa

La lettura ad alta voce mette in gioco il suono. «Il non-verbale espresso dal linguaggio del corpo e il non verbale espresso dagli aspetti prosodici del parlare, vengono a coincidere nella voce. Che è il crocevia di corpo e parola. La voce dà voce al corpo e a tutto quanto esso tenta di trasmettere. Nella vocalità, nell'alone musicale della parola, … si materializza un'immagine del corpo e, tramite questa, un primo messaggio dell'affettività inconscia» (Di Benedetto, 2000, p. 92).

Dunque la voce non si limita a trasmettere il pensiero ma comunica, o nasconde, tutto quello che *vive* nel corpo, essa proviene dal corpo e lo oltrepassa attraverso la dimensione del suono «[…] ogni essere umano suona il suo strumento vocale per trasmettere qualcosa che va oltre il testo verbale. Segnala la parte non ancora simbolizzata dell'esperienza psichica attraverso la vocalità» (ivi, p. 57).

La voce innanzitutto comunica al di là dei contenuti. Il suono della voce, l'unicità di quel suono riferisce l'unicità della persona a cui appartiene.

«Le mie parole sono "vive" perché sembrano non lasciarmi: non cadere fuori di me, fuori dal mio respiro in un allontanamento visibile» (Derrida, 1997, p. 114).

La voce veicola parole, le indirizza verso l'altro, l'altro le intercetta, ma innanzitutto intercetta emozioni. I suoni si incontrano prima dei significati, le emozioni prima del pensiero se, come dice Matte Blanco, l'emozione è la madre del pensiero.

Il campo di onde sonore prodotte dal suono della voce è un campo dove si intrecciano vibrazioni che provengono da corpi, corpi che emanano emozioni in uno scambio sensoriale di percezioni e che creano interazioni empatiche prima che verbali-funzionali. L'emozione e il pensiero si intrecciano nel suono a mano a mano che questo si risolve in parola. La dimensione

semantica della comunicazione, dunque, si delinea all'interno di quel campo già pregno di comunicazione empatica.

La voce è una propaggine di sé, del proprio corpo, si propaga verso il corpo dell'altro disegnando nello spazio-tempo pittogrammi di flusso in reciproca risonanza.

La Fisica moderna continua a dimostrare che tutto è vibrazione. Il suono, in quanto vibrazione sonora, si espande attraverso onde in grado di produrre cambiamenti. Esperimenti condotti al Max Planck Institute di Lipsia, in Germania, mostrerebbero come il senso della dissonanza e del suono del linguaggio siano innati nel bambino.

Facendo ascoltare a dei bambini una frase letta con una voce normale, si attivano zone del cervello sia nell'emisfero destro che nell'emisfero sinistro, inoltre vengono stimolate le aree legate alle emozioni: l'amigdala e l'ipotalamo. Facendo ascoltare la stessa frase con un tono di voce robotizzato, non si nota alcuna attivazione.

9.2. Non basta leggere ad alta voce

Bisogna leggere bene ad alta voce: variare il tono, fare pause, dare giusta enfasi alle parole.

Per mantenere alta l'attenzione, la voce sarà espressiva e cioè disegnerà onde di toni forti e deboli, alti o bassi, andrà lenta o veloce.

La storia ha in sé un ritmo emotivo che la lettrice percepisce ed interpreta.

L'intenzione dell'autore è espressa attraverso le parole che descrivono le scene: paurose, misteriose, cariche di suspense, vivaci, elettrizzanti; o che descrivono i personaggi: furiosi, aggressivi, violenti, svagati, eccentrici, teneri, affettuosi, brillanti, burloni.

La voce, cambiando timbro, volume, ritmo, restituirà agli ascoltatori l'intenzione dell'autore e, comunque, dovrà sempre essere autentica.

Se fredda, distaccata, o, al contrario affettata, sdolcinata, può risultare falsa!

Per essere credibili bisogna visualizzare nella mente ciò che si sta leggendo, entrare nella parte.

L'interazione con chi ascolta coinvolge anche lo sguardo in quello che poi risulterà essere gioco, divertimento. Gli occhi accompagneranno le emozioni, che si intrecciano, saranno espressivi come la voce!

Tutto il corpo sarà coinvolto, in una gestualità discreta, essenziale ma efficace, capace di accompagnare il flusso comunicativo. Il viso è sicuramente, di tutto il corpo, la parte più attiva: prenderà forma in relazione all'emozione che si vorrà comunicare.

Per leggere ad alta voce bisogna saper accorgersi del clima che c'è fra gli ascoltatori: è importante entrare in empatia con la "platea", saper intercettare quello che sta accadendo e saper rispondere di conseguenza.

Mantenere viva la partecipazione è fondamentale, perciò il primo a sentirsi coinvolto dovrà essere il lettore!

Se non ci si sente implicati per primi..il *contagio* sarà inevitabile, gli ascoltatori si annoieranno, si stancheranno.

Al contrario se si stimolerà la partecipazione accettando gli interventi dei bambini, anzi stimolando commenti, domande, riflessioni non si perderà l'attenzione e l'interesse.

Non si può dire che la gestione di questa relazione sia facile! I bambini sono curiosi, impertinenti, le associazioni che fanno sembrano spesso, quanto meno stravaganti, in realtà loro seguono una logica che si articola partendo da una base emotivo-affettiva. Dunque è fondamentale raffinare la capacità di entrare in empatia con gli ascoltatori: la coesione, anche occasionale, che si riesce a promuovere nel gruppo, sosterrà il singolo bambino affinché mantenga il contatto emotivo con gli altri e *resti* nel gruppo.

I tempi sono la variabile dipendente che il lettore determina tenendo in considerazione innanzitutto la capacità di attenzione dei bambini ma, non di meno, l'equilibrio tra la durata della lettura e quella della visione dell'immagine.

Il bambino e la bambina amano soffermarsi sull'immagine e scoprire quello che si sono rappresentati e che hanno intuito ascoltando le parole: ci si accorge se si sta indugiando troppo quando i bambini cominceranno ad interessarsi ad altro.

Altrettanto difficile mantenere viva l'attenzione quando, al contrario, il testo che si sta leggendo è toppo lungo rispetto al tempo di visione dell'immagine.

9.3. Si legge perché c'è una storia

Le storie aspettano di essere lette!

Il lettore è un cercatore di storie. Raccoglie tracce, indizi e finalmente trova la storia da raccontare. Altre volte la storia insegue il lettore finché lui si accorge, gira lo sguardo e la storia è lì, chiusa in un libro in attesa di essere letta.

In tutti e due i casi il sentimento che muove il lettore è il desiderio di regalare emozioni attraverso le narrazioni.

Il lettore entra nel testo con il cuore, *vede* quello che il testo dice e *contagia* gli ascoltatori di tutte le emozioni, le sensazioni, i sentimenti che trova nella storia.

Cerca con lo sguardo gli occhi di chi ascolta ed è certo di trovare comunque il *contatto*, ma se non trova corrispondenza di sensi è disponibile, per amor di storie, ad accogliere la dissonanza emotiva. Non ha paura di essere giudicato perché la lettrice ad alta voce ama, a sua volta, essere ascoltatrice!

Conosce le emozioni, le esigenze, le aspettative di chi ascolta.

Il desiderio del lettore è lo scambio di significati: non vuole leggere per recitare, per mettersi in mostra, legge per diffondere emozioni, per far nascere una risonanza sensoriale fra i partecipanti, un circuito virtuoso fra la storia narrata, il narrante e chi ascolta!

Non è necessario spiegare la storia!

Ognuno è libero di attribuire i significati che vuole alla narrazione che ascolta.

Il lettore ad alta voce comincia lentamente la lettura, anche quando non prepara il testo che si appresta a leggere, entra man mano nella storia, insieme a chi ascolta, scopre gli eventi scritti nel testo, conosce i personaggi, indugia, con pause ad arte, per anticipare mentalmente le righe successive, così da offrire a chi ascolta un brano *curato* con l'attenzione con cui si confezionerebbe un dono.

9.4. Storie di lettura, storie ad alta voce

Nel gruppo "storico" di lettura ad alta voce (i bambini e le bambine dell'Istituto Comprensivo G. Rodari di Pianola, dove insegno attualmente) abbiamo definito insieme il rito d'ingresso nello spazio-tempo di lettura ad alta voce.

Stendiamo per terra, di fronte alla nostra biblioteca, la coperta colorata, abbassiamo la luce, togliamo le scarpe e ci adagiamo comodi sulla coperta in cerchio, poi, dopo qualche secondo di perfetto silenzio, tutti insieme pronunciamo la fatidica frase che tanto piace ai piccoli "C'era una volta…".

E il racconto inizia!

Conosco tutti i testi della piccola biblioteca e li conoscono anche molti bambini, ma è noto: i bambini amano farsi leggere e rileggere le stesse storie!

È bellissimo guardare le espressioni dei loro volti: bocche che si spalancano per la meraviglia, o che si inarcano in disapprovazione, o si stringono a cuoricino per lo stupore… e magari si aprono in fragorose e squillanti risate!

E poi gli occhi: in massima apertura per vedere tutto, stretti stretti di paura, a stellina per il gran divertimento!

Ad un certo punto né mani, né piedi, né tutto il resto riesce a star fermo… il coniglietto, l'uccellino, il cavallo, il drago sono come una spina nella presa e restar fermi è proprio impossibile!

Ma la voce della lettrice crea la sospensione, l’attesa e…torna il silenzio.

La storia len-ta-men-te si conclude.

A volte, a gran richiesta, bisogna rileggere la stessa storia subito. Il divertimento raddoppia.

A volte, con i più grandi, si intrecciano le storie personali con la trama del racconto letto, partendo da assonanze o dissonanze emotive.

9.5. Riflessioni

La lettura di storie ad alta voce educa al valore della diversità perché permette di sperimentare l’intelligenza del gruppo, che non si assimila alla somma delle intelligenze dei partecipanti. L’intelligenza del gruppo si delinea come il passaggio da una categoria di pensiero uninominale ad una categoria di pensiero, potremmo dire, “gruppale”, quindi una diversa classe dove il pensiero degli uni con gli altri costituisce l’effetto catalizzatore di un nuovo ulteriore pensiero quale risultato non di una somma, ma di una sintesi.

Leggere storie ad alta voce sostiene l’intuizione, oltre la logica della ragione, in quanto forza del pensiero per poter immaginare mondi possibili e promuovere utopie sostenibili.

Leggere storie ad alta voce educa al pensiero flessibile perché permette la contaminazione delle idee, accoglie la diversità dei punti di vista.

10. La lettura ad alta voce come strumento didattico nella Scuola Primaria per l'apprendimento delle lingue "altre"

di *Silvia Frezza*

10.1. Introduzione

L'esperienza della lettura inizia dall'evocazione di nuclei personali e personalizzanti che attraverso i vari linguaggi esprimono il racconto di sé e del proprio mondo, della sfera emotiva, cioè di quel luogo dove nascono e si sviluppano quei meccanismi mentali che consentono poi a ciascuno/a di noi di affrontare il mondo e le sue sfide in modo equilibrato e funzionale.

Partendo da questa considerazione e dalla mia esperienza di docente di lingua italiana, inglese e tedesca nei tre ordini di Scuola, desidero condividere alcune linee guida che hanno accompagnato, sostenuto e valorizzato il mio lavoro di insegnante.

Sono convinta che il percorso di insegnamento-apprendimento di una lingua "altra" favorisca la creazione di contesti operativi per vivere momenti di benessere legati alla lettura; promuova laboratori per incontrare culture diverse e invita a conoscere le persone che di quelle culture sono i porta-valori; predisponga *routine* che sanciscono la ritualità dell'evento quotidiano dell'atto di lettura per incontrarsi, scoprirsi e crescere INSIEME.

Ogni atto di lettura si caratterizza e si sviluppa a seconda delle esperienze, delle aspettative, dei desideri e delle conoscenze linguistiche.

La motivazione alla lettura scaturisce dalla scelta contestualizzata, dall'autenticità dei contenuti, dalla considerazione delle esperienze pregresse che contribuiscono a socializzare conoscenze e abilità lungo il comune percorso di apprendimento per stratificare quel patrimonio comune al quale poi riferirsi per un reale ed efficace sviluppo del benessere collettivo.

È proprio la considerazione del benessere del gruppo classe che impone la considerazione delle procedure necessarie per fronteggiare in modo costruttivo le difficoltà e le resistenze che si possono incontrare, favorendo reazioni emotive equilibrate e funzionali, quali l'aumento della propria

tolleranza alla frustrazione e il ricorso alla cooperazione in alternativa alla competizione.

Accettare inizialmente risposte silenziose o semplicemente gestuali consente lo sviluppo di un clima emozionale positivo che contestualizzando la performance tiene in standby reattività che potrebbero risultare al momento disfunzionali, concedendo il tempo necessario per riflettere, ripensare e trovare la modalità comportamentale più idonea e corrispondente allo scopo.

La lettura ad alta voce crea un clima emotivo di accoglienza e d'inclusione lì dove riesce a penetrare vissuti di abbandono, di fuga, di perdita, di dolore, ma anche di gioia, entusiasmo, cambiamento … lì dove riesce a destrutturare contesti critici e a ristrutturare cognitivamente il proprio work in progress partendo dalla discriminazione, dalla denominazione, dall'espressione e dalla contestualizzazione delle emozioni.

Emotions generate learning, perché consentono la scoperta di ciò che fa vibrare il cuore, rimandando al processo metacognitivo la rielaborazione del percorso portatore di significato e, quindi, di apprendimento significativo.

La prassi didattica centrata sulla considerazione dello stare bene a scuola consente l'elaborazione di pensieri e pratiche inclusive: la lettura ad alta voce funge da collante cognitivo, da base di decollo verso esperienze personali da conoscere e socializzare per superare il disagio e favorire lo stare bene a scuola, con se stesso/a e con gli/le altri/e.

Educare all'inclusività passa quindi anche attraverso la lettura ad alta voce: l'insegnante osserva contestualmente azioni e re-azioni individuali e collettive indirizzando l'interesse del gruppo classe con una scelta appropriata della sua intonazione, del suo timbro di voce, delle sue pause, dell'accelerazione o del rallentamento del ritmo, ma, soprattutto, sottolineando la traccia tematica, quella che sicuramente scuote ed attiva processi metacognitivi portatori di significatività, provocando reattività positiva o negativa.

In questo *setting* operativo l'insegnante diventa una mediatrice di quei contatti interpersonali che, favorendo conoscenza reciproca, sviluppano confronti, magari anche molto vivaci, ma che consentono poi a ciascuno e a ciascuna di affrontare la situazione in modo funzionale.

Ecco perché la scelta delle letture non può essere casuale: l'accoglienza dell'altro/a scaturisce anche dalla conoscenza di una cultura altra, di una scelta di vita altra: ecco perché la proposta dell'insegnante deve risultare contestualizzata e portatrice di significato e significatività.

La lettura ad alta voce favorisce la partecipazione, cioè il prendere parte attiva al momento didattico proposto: tutti/e sono coinvolti, insieme, nello stesso momento, assumendo ciascuno/a la propria posizione davanti all'insegnante che si sta rivolgendo a tutti/e e a ciascuno/a di loro.

L'evocazione di vissuti e di esperienze è simultanea: in quello stesso momento si è lì e si è altrove, oltre i confini dell'aula o dell'angolo di lettura o della biblioteca, si è in quei luoghi, in quei momenti e con quelle persone che hanno scatenato emozioni e sentimenti forti che ora in quell'aula tornano vivi nella memoria e nel cuore di ciascun ascoltatore e di ciascuna ascoltatrice. Lo si vede dallo sguardo rapito, dagli occhi fermi sulla narratrice, dall'attenzione all'atto della lettura, dall'ascolto continuo, da quel silenzio al termine della lettura che sembra durare tantissimo prima della marea di parole di tutti/e coloro che vogliono intervenire e prendere parte con il racconto della loro storia, della loro esperienza, della loro emozione.

La "marea" ha certamente funzione catartica, consente la conoscenza di vissuti proponibili all'esperienza comune, il confronto di esperienze sconosciute o culturalmente opposte e/o oppositive; consente all'insegnante di mediare azioni e parole per sviluppare quel concetto di RISPETTO, inteso come considerazione di quella persona-portatrice di valori ed esperienze da apprezzare e tutelare come patrimonio comune. Perché se il patrimonio diventa comune, comune sarà la sua valorizzazione e comune lo sviluppo del senso di appartenenza inteso come partecipazione attiva nei confronti di una comunità.

L'intento della lettura ad alta voce è quello di creare quella vicinanza d'affetti che rende più bello il cammino scolastico perché lo facciamo *INSIEME* e insieme sviluppiamo il senso di responsabilità, inteso come consapevolezza di un impegno assunto nei propri confronti e verso quelli di una comunità.

La lettura ad alta voce contribuisce a sviluppare il senso di solidarietà, inteso come coscienza viva e operante di partecipare alla vita di una comunità, nel nostro caso, qui ed ora, di quella scolastica, di condividerne le necessità, ma più tardi, assumendo un ruolo attivo nel mondo, di esprimere iniziative individuali o collettive di sostegno morale o materiale. La lettura ad alta voce "semina" cordialità, curiosità e attesa, lasciando a ciascuno/a il tempo necessario per entrare in empatia con il/la compagno/a portatore e portatrice di un vissuto altro di un'esperienza altra che vogliamo accogliere, conoscere e includere: le tante storie diventano altrettante letture ad alta voce che vogliono essere ascoltate e condivise, giungendo, spesso, a proposte di letture simili, capaci di ampliare un orizzonte di conoscenza multiculturale.

10.2. Storie, lingue e culture "altre"

La lettura di storie in lingua straniera svolge un ruolo mediatore di contatto, soprattutto con i "nuovi" arrivati, perché lì, in quel momento, pone tutti sullo stesso piano di apprendimento, "nuovo" per ciascun bambino e

ciascuna bambina, eliminando lo stress da prestazione, abbassando il filtro affettivo e favorendo la comprensione.

Lo *storytelling* è uno strumento didattico funzionale alla comunicazione e alla comprensione globale di una storia che diventa comune attraverso il riempimento di quei gaps informativi che inducono ciascun ascoltatore e ciascuna ascoltatrice a indovinare, a supporre, a chiedere e, quindi, a conoscere.

Spostando continuamente l'attenzione dal *teaching* al *learning*, dalle tecniche di insegnamento ai processi di apprendimento, emerge sempre prepotente l'importanza di quella motivazione affettiva che svolge un ruolo fondamentale per acquisire quel comportamento di apertura nei confronti della cultura dell'altro/a, il solo che possa favorire la conoscenza e la comunicazione interculturale. Prendere coscienza delle differenze fra culture, consente lo sviluppo di quel processo di relativizzazione dei valori di una cultura, consente il risveglio di curiosità e attrazione nei riguardi di una cultura altra, consente l'acquisizione di un codice linguistico altro che favorirà scambi linguistici originali per conoscere la meraviglia di un mondo fino a quel momento sconosciuto, favorisce il saper essere, in riferimento al proprio atteggiamento di empatia, alla correttezza della relazione e all'assunzione di atteggiamenti consoni ai contesti e ai significati.

È stata proprio la considerazione dell'imprescindibilità di tutto ciò che mi ha condotto a stabilire priorità intellettuali dalle quali non poter prescindere, quelle stesse che fanno riferimento all'ascolto, alla condivisione, alla cooperazione, all'inclusione, alla solidarietà, al rispetto; a fare delle scelte operative rispondenti ai vari contesti-classe e ai vari momenti storici della stessa classe, quelle che fanno riferimento a contesti laboratoriali efficaci e significativi, aperti, magari, alla componente genitoriale.

È con questi presupposti che ho esperito pratiche didattiche particolarmente significative ed efficaci, quale, fra tutte, "La Scuola Multicolore", come direbbe Jerome Bruner, proprio per contribuire a risolvere conflitti, a esplicitare le differenze e a negoziare significati comuni.

Il progetto modulare è nato nell'anno scolastico 2006/07, in un momento storico ben definito per la nostra città, quando cioè l'arrivo di bambine e bambini stranieri è diventato considerevole, così come le numerose nascite in città di bambini, figli di genitori stranieri. Il percorso pluriennale ha previsto allora obiettivi specifici di apprendimento, tra cui la promozione del senso di appartenenza ad un Paese e al mondo e, quindi, della coscienza della propria e altrui identità culturale; l'acquisizione di strumenti comunicativi diversi per riconoscere ed accogliere le diversità.

L'ulteriore aumento di alunni e alunne di altra nazionalità, dopo il sisma del 2009, ha provocato un'accelerazione operativa nell'ambito dell'educazione interculturale, intesa come una condizione strutturale della so-

cietà multiculturale: la scuola, esercitando il ruolo di mediatrice tra diverse culture, e animando un continuo e produttivo confronto tra differenti modelli, ha dovuto aprirsi ancora di più al territorio, offrendo spazi aggregativi necessari e di qualità, promuovendo con i suoi strumenti e le sue attività i valori del rispetto, del dialogo e dell'impegno, che rendono possibile pensare e vivere l'interculturalità come prospettiva educativa per tutti e tutte, giocata sui due indisgiungibili versanti del rispetto e della promozione di ciascuno/a (cfr. Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione).

Anche ai/alle docenti dell'Istituto Comprensivo "Gianni Rodari" è stato chiesto un impegno ben preciso riguardo lo sviluppo di competenze soprattutto relazionali e sociali per informare e rendere accessibili i servizi scolastici alle famiglie immigrate, per saper prestare consapevolmente attenzione alla storia di ciascuno/a attraverso i segni, i linguaggi non verbali, le emozioni, le storie narrate in prima o in terza persona, per prevenire gli stereotipi e i pregiudizi nei bambini e nelle bambine, per promuovere attività inclusive come proposta pedagogica per tutti/e (spazi di formazione permanente; corsi di lettura ad alta voce; biblioteca e mediateca tematiche; archivio ragionato di buone pratiche riferite all'integrazione; calendari interculturali; avvisi e scritte multilingue; percorsi laboratoriali ludico-creativi; costruzione di curricoli verticali; facilitazione dell'apprendimento della lingua italiana come seconda lingua; …).

La didattica laboratoriale è stata prescelta per promuovere luoghi di coinvolgimento attivo, così come lo strumento della lettura ad alta voce: come ci ricordano Gabriella Favaro e Duccio Demetrio sono state proprio le storie che, viaggiando attraverso i confini del mondo, hanno reso palesi le innumerevoli analogie e somiglianze che esistono tra genti e luoghi tra loro distanti, gettando un "ponte" tra culture attraverso le parole, per non dimenticare le proprie radici, per ritrovare la propria identità e il senso di appartenenza e apprendere dai ricordi in modo intelligente, creativo e formativo.

Le collaborazioni con la Cattedra di Pedagogia Interculturale dell'Università degli Studi dell'Aquila, dell'Accademia delle Belle Arti, della Neuropsichiatria Infantile, di Amnesty International, della Bibliocasa, del Museo dei Bambini, dell'Associazione Genitori Si Diventa, di diverse Associazioni teatrali, sportive e musicali, dell'Accademia dell'Immagine, dell'Associazione Italiana dei Magistrati per i Minorenni e per la Famiglia e, dopo il sisma, di ONLUS internazionali come Save the children, Emergency e ActionAid hanno arricchito la mia/la nostra esperienza di insegnante contribuendo notevolmente ad ampliare il mio/il nostro orizzonte operativo.

Resto ogni giorno in attesa delle storie da raccontare e ascoltare dei miei alunni e delle mie alunne!

11. Letteratura francese e immigrazione: suggestioni per un percorso di lettura nella scuola di secondo grado e nell'Università

di *Giovanna Parisse*

La celebre frase di Flaubert "Lisez pour vivre" tratta dalla sua corrispondenza (*Lettres de Flaubert 1830-1880*, éditions Conard 1926-1930) e ripresa, anche "à tort et à travers", da molti storici della letteratura, critici letterari, scrittori e lettori, mantiene intatta la sua validità se consideriamo che, attraverso la finzione, la letteratura amplia la nostra esperienza di vita e ci offre un altro sguardo, una diversa prospettiva sul mondo, sulla società e soprattutto su noi stessi. Sono in molti ad affermare il "potere euristico" e/o la "potenza cognitiva" della letteratura che ci permetterebbe appunto di conoscere meglio, o di più, l'umano, il mondo. Tzvetan Todorov, linguista, filosofo, sociologo, studioso di molteplici diversità e di altrettante solitudini, ricorda che "la littérature est la première des sciences humaines", individuando come suo oggetto "les comportements humains, les motivations psychiques, les interactions entre les hommes". La letteratura resta per lui "une source inépuisable de connaissances sur l'homme". Per indicare come la letteratura sia una fonte insostituibile nella "quête" di conoscenza del mondo,Todorov, nei "propos" raccolti da Héloïse Lhérété e Catherine Halpern, sottopone alla nostra attenzione il fatto che in inglese esista un termine «qui désigne bien ce processus spécifique de connaissance»: si tratta di "insight", «qui évoque la pénétration, la compréhension de l'intérieur de l'objet étudié» (Todorov, 2010). Certamente, Todorov sottolinea anche che la letteratura, per mettere a frutto queste conoscenze che "sentiamo", che cogliamo intuitivamente, ha bisogno di mediatori che ce ne consentano l'utilizzazione eventuale (cfr. *ibidem*). Nella scuola e nell'università, mediatori privilegiati sono i docenti.

Nel caso di quella parte di letteratura francese del XX e XXI secolo, in qualche modo debitrice all'immigrazione perché scritta da immigrati, ispirata a storie vissute da immigrati, o rivolta principalmente a un pubblico di immigrati, è importante tener conto di alcuni dati fondamentali del fenomeno migratorio in Francia.

La Francia è stata sempre un paese di immigrazione, un paese d'accoglienza, molto diversa quindi dall'Italia che, fino agli anni '90, è stata prevalentemente un paese di emigranti. La Francia è stata, però, anche una grande potenza coloniale e l'immigrazione, dalla seconda metà del secolo scorso, dalle ex colonie risente fortemente del vissuto di questi ex colonizzati e dei loro ex colonizzatori. I rapporti fra questi due gruppi di ex delle colonie sono stati e continuano ad essere, anche per le generazioni successive, particolarmente difficili.

Per chiunque voglia comprendere un po' approfonditamente la complessità di questi rapporti, è ancora molto utile la lettura del saggio di Albert Memmi, scritto prima delle indipendenze e prima della guerra d'Algeria, *Portrait du colonisé* précédé du *Portrait du colonisateur*, un testo che «décrivait avec précision la physionomie et la conduite du Colonisateur et du Colonisé, et le drame qui les liait l'un à l'autre. De la peinture rigoureuse de ce duo, il concluait qu'il n'y avait pas d'issue à la colonisation, sinon l'éclatement et l'indépendance des Colonisés» (Memmi, 1985, p. 9). Attaccato come "delirante" anche dalla sinistra francese, col precipitare degli eventi, tutto ciò che Memmi aveva descritto e previsto con questo saggio si rivelò esatto, compresa la previsione delle ultime pagine, dove si annunciavano le prime probabili reazioni dei colonizzati una volta ottenuta l'indipendenza, sicché poco a poco «on prit l'habitude de se référer plus ou moins ouvertement à ce texte, qui a servi de modèle ou de point de départ à des dizaines d'autres. Pour tous ceux qui voulaient comprendre les relations entre le Colonisateur et le Colonisé, il devint une espèce de classique» (cfr. *ibidem*). Naturalmente, comprendere le relazioni tra colonizzatore e colonizzato aiuta a capire il rapporto successivo tra i francesi e gli immigrati delle ex colonie.

Sono numerosi i saggi che si riferiscono alla storia dell'immigrazione in Francia, sicché non è difficile ritrovare il contesto delle storie narrate in romanzi, racconti e novelle legati all'immigrazione. È interessante notare come, all'indomani della II guerra mondiale, l'immigrazione, in Francia, diventa un "impératif migratoire": tutti sono d'accordo sulla necessità dell'immigrazione in una Francia resa esangue dalla guerra, ma sulla valutazione dei bisogni ci sono molte divergenze e soprattutto si decide di cercare di gestirla, nasce così, a novembre 1945, l'ONI (Office National de l'Immigration) cui lo stato affida le operazioni del reclutamento dei lavoratori e l'organizzazione del raggruppamento familiare (cfr. Le Moigne, 1995, p. 7).

Tracce letterarie, abbastanza rare in verità, dell'"étranger" in quanto immigrato si trovano già nella prima metà del '900 quando ancora si parlava per la Francia, di "immigration de voisinage" e prevalentemente frontaliera, di cui facevano parte, fra gli altri, gli italiani. Una delle più "preziose"

è in *Zone* di Apollinaire di cui cito qualche verso che sottolinea un'immagine/presenza di questi nomadi involontari:

> Tu regardes les yeux plein de larmes ces pauvres émigrants/ Ils croient en Dieu ils prient les femmes allaitent des enfants/ Ils emplissent de leur odeur le hall de la gare Saint-Lazare/ […] / Une famille transporte un édredon rouge comme vous transportez votre cœur/ Cet édredon et nos rêves sont aussi irréels […] (Apollinaire, 1972, pp. 12-13).

È particolarmente toccante quell'"édredon rouge", quel piumino rosso, un pezzo di casa che gli emigranti trasportano con sé, come si trasporta il proprio cuore. Nei diversi luoghi e nei diversi tempi che il poeta "flâneur" di *Zone* attraversa, la presenza di questo gruppetto di emigranti è significativa come quella di altri emarginati delle periferie del mondo e della società.

Nel 1955 un altro poeta molto amato, Jacques Prévert, osserva, a Parigi, gli "strani stranieri" che, invisibili ai più e silenziosi, fanno però parte della città: sono identificati con i luoghi in cui si sono stabiliti e con i paesi di provenienza, insieme ai mestieri che sono costretti a fare nella grande città:

> Étranges étrangers/ Kabyles de la Chapelle et des quais de Javel/ hommes des pays loin/ cobayes des colonies/ Doux petits musiciens // soleils adolescents de la porte d'Italie/ […]/ Étranges étrangers/ Vous êtes de la ville/ vous êtes de sa vie/ même si mal en vivez/ même si vous en mourez (Prévert, 1955, pp. 28-30).

Agli occhi dei parigini, comunque distratti, questi stranieri appaiono strani. Si sente, invece, l'empatia del poeta che scava al di là dei nomi e dei luoghi per scoprire il perché della loro stranezza. Nei primi versi citati, ci sono «uomini dei paesi lontano/ cavie delle colonie/ Dolci piccoli musici/ soli adolescenti della porte d'Italie». Colpisce l'espressione "cavie delle colonie", testimonianza dell'immigrazione dalle ex colonie che già era ben numerosa in Francia e soprattutto a Parigi. La durezza dell'appellativo "cavie" spalanca davanti ai nostri occhi tutto un universo di sfruttamento e di vessazioni. Gli ultimi versi ci dimostrano questa estraneità che è reciproca, non è solo degli immigrati visti dai francesi, ma anche dell'universo Francia che risulta estraneo, distante per questi lavoratori che fanno parte comunque della città, della sua vita, «anche se ci vivono male/ anche se ne muoiono». Nell'opera poetica di Prévert che accoglie nei suoi versi tutti gli emarginati e tutti i "Sud" del mondo, gli immigrati e le persone "diverse" nell'apparente omogeneità della popolazione francese, hanno dunque diritto di cittadinanza. La poesia citata, letta per intero, è però emblematica della varietà dell'immigrazione e può servire a entrare, senza troppe teorie e disquisizioni critiche in questo caleidoscopico universo.

La parte più problematica e forse la più "studiata" dell'immigrazione in Francia sembra essere l'immigrazione maghrebina soprattutto dalla seconda metà del XX secolo. Ci sono molti saggi su questo fenomeno, ma, a mio avviso, c'è un documento particolarmente illuminante per introdurci davvero nell'argomento: si tratta del documentario (poi diventato film) *Mémoires d'immigrés, l'Héritage maghrébin* di Yamina Benguigui, diffuso inizialmente da *Canal*+ nel 1997. In un articolo apparso su *Le Monde* il 6 febbraio 1998, per l'uscita del film sul grande schermo, Jean-Louis Mingalon ripercorre in breve la vita di Yamina Benguigui, "deux vies en une avec un avant et un après" e ci spiega che, per la regista, "la césure se place au milieu des années '70" e comporta la rottura con la famiglia dell'incontro quasi simultaneo con il cinema. Nata a Lille in piena guerra d'Algeria, Yamina passa l'infanzia a Saint-Quentin, dove il padre, «militant du MNA (Mouvement National Algérien) est assigné à résidence. La famille vient de Kabylie, et, à la maison, les enfants parlent alternativement le français et l'arabe, le berbère dans l'intimité parentale. Yamina est l'aînée des filles, c'est-à-dire une autrre mère pour ces frères et sœurs». Lo strappo con la famiglia è devastante, ma questo film che, come riferisce il giornalista,lei sentiva di dover fare «pour la communauté maghrébine, pour les enfants de l'immigration qui vivent en France, pour cette composante trop longtemps oubliée, humiliée et muette de la société française» ha avuto probabilmente per Yamina una funzione catartica e di riconciliazione con il passato. Nelle sue parole, sottolineo questa "componente troppo a lungo dimenticata, umiliata e muta della società francese". L'immigrazione maghrebina è effettivamente emblematica e il silenzio cui si riferisce la regista è quello della I generazione di immigrati (brani tratti dal documentario dal titolo *Les pères*), quelli che, ci dice Mounsi, scrittore e musicista di origine algerina, che appare in una lunga sequenza, facevano di tutto per passare inosservati e non protestavano mai: «Nos pères ne criaient pas, ne s'expliquaient pas, ils subissaient en silence. C'est à ce silence qu'il vous est demandé de déchiffrer dans le hurlement de leurs enfants». Lo scrittore lo dice in *Territoire d'outre-ville* (Mounsi, 1995, p. 17) titolo del libro, in cui l'autore ha "patiemment tenté de recoller les morceaux" della sua memoria. Il titolo, che darebbe in italiano *Territorio d'oltre-città*, si capisce solo se consideriamo i famosi TOM francesi, Territoires d'Outre-Mer, Territori d'Oltremare, considerati francesi pur essendo molto lontani dalla Francia metropolitana, d'oltremare appunto. È una scrittura della memoria, quella di Mounsi in questo libro, che non vuole confortare né allarmare, ma che vuol dire tutto il non detto cui da ragazzino, quale era all'epoca, è stato testimone, eventi terribili che sono rimasti chiusi e dolorosi dentro di lui. La guerra d'Algeria è uno di quelli, con tutti gli strascichi di ratonnades e di violenze, che sono risultati fondamentali nel rapporto

tra la Francia e l'immigrazione. La guerra d'Algeria, dice sempre Mounsi, ha però «laissé dans l'histoire des points de suspension en forme d'impact de balles. La gauche, on entend encore le bruit de son silence». Da tutto questo, spiega l'autore, «la démocratie française est encore teintée de culpabilité et son rapport à l'immigration n'est que le reste de sa mauvaise conscience, même si l'oubli, dans ce pays, semble quelquefois un devoir national» (*ibidem*, p. 31). Come dice la presentazione nella IV di copertina, «à la fois essai et récit, ce livre est bien en "version originale", l'itinéraire qui mène le fils d'un OS mutique d'épuisement d'une rage de vivre prenant les formes les plus extrêmes à la rencontre de l'écriture» e comprende, subito dopo il *Prologo*, una poesia/canzone *Seconde Génération* (che ora si può trovare e ascoltare su Internet). Il valore incontestabile dell'esperienza vissuta tocca tutte le corde delle nostre emozioni, se solo riusciamo a calarci nelle situazioni proposte e commentate dalle acute riflessioni dell'autore: lo sguardo di un adolescente che si confronta con una realtà che non ha scelto e a cui si ribella violentemente per vendicare in un certo senso il silenzio del padre, salvandosi poi paradossalmente in prigione con l'incontro con François Villon, il poeta medievale "maledetto" ante litteram.

> La poésie de Villon fut tout ce que j'entendis au commencement, et cela me fut aussi naturel et aussi proche que s'il avait été de mon temps. C'était un lien entre l'intuition et l'incarcération [...]. Même emprisonné – surtout emprisonné – lire procure un bizarre sentiment de liberté. Je lisais Villon comme une langue secrète [...]. Avec Villon, j'ai appris que l'art n'est pas la société: il en est le contraire dans sa plus haute expression, il en est l'ennemi. Aucun poète digne de ce nom ne peut être "officiel". Le danger le plus terrible, c'est toujours la culture d'État, morte par essence» (*ibidem*, pp. 61-63).

La lettura di questo libro di "un enfant du Maghreb périphérique" come Mounsi stesso si definisce, cerca di farci «entendre une expérience, une certaine existence en un certain lieu – le voyage d'un étranger à travers lui-même» (Mounsi, *Immigration: No Man's Langue*, February 27, 2004, The University of Texas, Austin). È un'esperienza del periodo della vita riconosciuto come il più delicato, l'adolescenza, che in questo caso si complica con la difficile accettazione, di fatto rifiutata, di una realtà di sottomissione e di silenzio, di una non vita insomma. È la posizione di quella che è stata chiamata in Francia la seconda generazione, la generazione "des enfants", dei figli che si ribellano, decidono di essere visibili a qualsiasi costo, violentemente, e che delinquono. Anche nel film documentario di Yamina Benguigui tutto questo è presente, perché la regista/scrittrice ha deciso, non solo di raccontarlo questo "héritage maghrébin", ma di dare la parola a chi non ne ha mai avuto diritto. I padri hanno finalmente la possibilità di parlare, di dire pubblicamente il non detto di una vita. Nella parte rela-

tiva ai figli “les enfants”, la seconda generazione, ci sono molti personaggi che hanno raggiunto posti di lavoro importanti e diversi scrittori come Azouz Begag.

Nato nel 1957 a Villeurbanne, nella periferia di Lione, da genitori algerini, Azouz Begag è sociologo e ricercatore al CNRS, ha creduto nell’integrazione degli immigrati, ha scritto numerosi articoli e saggi sull’argomento e, con il governo Villepin è stato anche Ministro “des égalités des chances”. *Le gone du Chaâba* è il suo primo romanzo. Racconta con tenerezza e a tratti con ironia l’infanzia difficile, ma anche felice del piccolo protagonista, Azouz, in cui si riconosce lo scrittore bambino. Nel racconto di questa infanzia, il lettore partecipa alle vicende del ragazzino, anche perché lo scrittore riesce in un formidabile potere di evocazione, anche con l’uso di un linguaggio che mescola felicemente quello dello Chaâba, la bidonville, e quello della lingua d’adozione. Alla fine, Begag propone una Guida “de la phraséologie bouzidienne” (di Bouzid, il padre di Azouz), “un Petit dictionnaire des mots bouzidiens” (parler des natifs de Sétif) e un “Petit dictionnaire des mots azouziens” (parler des natifs de Lyon) che il lettore può utilizzare per aiutarsi nella lettura. Il libro ha avuto un grande successo e numerosi premi. Ne è stato tratto anche un film. È un romanzo che lancia un messaggio di speranza in favore dell’integrazione attraverso il sapere, senza rinunciare alla propria identità.

È un romanzo che si inserisce bene in qualsiasi percorso di lettura, il racconto dell’infanzia è sempre accattivante e, se non si potesse leggere completamente, ci sono brani “da antologia” che possono prestarsi a una lettura interessante e divertente, come nei primi paragrafi del libro, in cui si descrive una vera e propria rissa fra donne, per l’utilizzo dell’unico punto d’acqua, una pompa, per fare il bucato nella bidonville. La scena ci arriva attraverso gli occhi del bambino affascinato proprio dalla lotta fra le donne. Particolarmente efficace è la discussione sull’essere o meno arabo che si scatena fra il protagonista che riesce ad avere ottimi risultati a scuola e i suoi compagni dello Chaâba che, invece, non riescono e non vogliono neppure tentare e giudicano e disprezzano Azouz, identificandolo agli odiati francesi: «C’est bien ça, t’es un Français. Ou plutôt t’as une tête d’Arabe comme nous, mais tu voudrais bien être un Français. […] Et ils s’éloignèrent, me méprisant de la tête aux pieds, comme s’ils avaient démarqué un espion» (Begag, 2005, p. 96).

Nel presentare la letteratura francese dell’immigrazione nei suoi diversi aspetti, non si può prescindere, per la profondità e la varietà della sua produzione, da un grande autore marocchino, Tahar Ben Jelloun, molto conosciuto e letto anche in Italia, grazie alla traduzione della quasi totalità delle sue opere. Romanziere, saggista, poeta, giornalista, Tahar Ben Jelloun, come ricorda lui stesso nell’Accueil del suo sito ufficiale, ha scritto il suo

primo testo pubblicato per la rivista *Souffles* nel 1968. Da allora, dice l'autore, «je n'ai cessé d'écrire. L'écriture est devenue ma respiration quotidienne […] Je ne peux pas dire que "je suis un poète"… ce sont les autres qui pourront dire si ce que je leur présente comme de la poésie est de la poésie. Mais je peux dire que je suis un conteur, que j'aime raconter des histoires et que par ailleurs, en tant que citoyen, je ne me tais pas, j'aime intervenir dans la presse, souvent pour dénoncer des choses inadmissibles, que ce soit dans mon pays ou ailleurs». Ecco dunque gli articoli e gli interventi anche polemici che esprimono spesso il suo bisogno profondo di giustizia. Tahar Ben Jelloun ci tiene a distinguere la scrittura di articoli che rivestono carattere di "urgenza" nella condivisione dell'attualità e di libri scritti invece prendendosi tutto il tempo necessario per una redazione del testo riflessiva e letteraria. In tutti e due i casi, si può dire che lo scrittore raggiunge il lettore che non resta indifferente alla sua vis polemica e che è sicuramente "charmé", come vittima di un vero e proprio incantesimo, alla lettura dei suoi romanzi. In una trasmissione di "La Storia siamo noi", Tahar Ben Jelloun diceva, a proposito dell'emigrazione: «Ho lasciato questo paese non, come la maggior parte degli emigranti che partivano perché non avevano un lavoro, nel mio caso si trattava di ragioni prevalentemente politiche. Perché c'era una grande tensione in Marocco negli anni Settanta e poi io avevo questo desiderio, questa volontà di andare in Francia, nel paese della letteratura. Arrivato in Francia, la prima cosa che ho fatto è stato interessarmi agli immigrati marocchini che vivevano nelle periferie parigine e fare per loro dei corsi di alfabetizzazione. Ho scoperto un mondo straordinario fatto di miseria, di tristezza, solitudine ed è stato un incontro eccezionale per il mio lavoro di scrittore. In quanto marocchino, mi sono sentito in dovere di offrire una testimonianza su questa gente e su come tutto questo mi parlasse del loro distacco dal Marocco» (www.lastoriasiamonoi.rai.it/partire-ritornare/692/default.aspx). Queste parole fanno luce sulla presenza importante nell'opera di Ben Jelloun del tema dell'immigrazione con il suo peso di distacco, di esilio, di nostalgia e quel mito del ritorno che non abbandona mai questi migranti. Partire, ritornare sono proprio i temi, in particolare, di due romanzi di Ben Jelloun, *Partir* (Paris, Gallimard, 2006) e *Au Pays* (Paris, Gallimard, 2009). La produzione di Ben Jelloun comprende anche molti saggi, fra cui ricordo in questa sede *HOSPITALITÉ FRANÇAISE, Racisme et immigration maghrébine* (Paris, Seuil, 1984), scritto dopo l'assassinio in Francia il 9 luglio 1983 del piccolo Taoufik Ouannès di 11 anni. Nella riedizione, con una nuova lunga *Préface*, del 1997, Tahar Ben Jelloun dice: «Je voulais comprendre à l'époque comment on en arrivait à tuer un gamin parce qu'il jouait au ballon en faisant du bruit. Pour analyser ce geste, il m'avait fallu remonter très loin dans l'histoire et la mémoire de la France». Si tratta di un saggio obietti-

vo, anche se molto duro sulle ambiguità di questa "ospitalità", dove si vede anche, tuttavia, l'integrazione degli stranieri che va avanti nonostante gli ostacoli e le resistenze. *Le Racisme expliqué à ma fille* (Paris, Seuil, 1998) è un altro saggio molto interessante, adatto per la sua chiarezza e semplicità a grandi e piccini, perché «un enfant est curieux. Il pose beaucoup de questions et il attend des réponses précises et convaincantes. On ne triche pas avec les questions d'un enfant». Tahar Ben Jelloun scrive questo saggio sul razzismo perché è convinto che «l'éducation est le premier remède contre ce mal universel. L'ignorance alimente la peur. La peur nourrit le racisme» (cfr.: D. Simonnet, *Le racisme en question*, in *L'Express*, lexpressfr, 22/01/1998).

La rappresentazione dell'immigrazione nella letteratura francese non è l'esclusiva dei soli immigrati. Molti scrittori francesi sono riusciti a mettersi "dans la peau de l'Autre", facendoci vivere nei loro romanzi storie, eventi, emozioni della vita di tante persone diverse. Jean-Marie Gustave Le Clézio, scrittore attento sempre nei suoi scritti ai problemi dei più deboli, alle persone ai margini della società, presenta spesso personaggi di immigrati, di esuli. Un romanzo emblematico a questo proposito è *Poisson d'or* (Paris, Gallimard, 1997) in cui la giovane protagonista si confronta da subito con il problema dell'altrove, perché viene rapita da piccola nel suo paese, nel Sud del Marocco e venduta in una grande città. Ancora molto giovane, la ragazza farà poi il suo "apprentissage" dapprima come immigrata in Francia e poi anche negli Stati Uniti. Nel suo soggiorno francese, scopriamo un intero universo dell'immigrazione, anche, e soprattutto, clandestina con cui la ragazza si confronta, interagisce e si arricchisce di esperienze diverse.

Fra gli scrittori meno noti che hanno scritto abbastanza recentemente testi aventi come tema centrale l'immigrazione, voglio ricordare la scrittrice e regista francese Delphine Coulin, che ha pubblicato nel 2011 il romanzo *Samba pour la France* (Paris, Seuil, 2011), una storia che si ispira alla realtà, con la narratrice che fa un'esperienza come volontaria alla Cimade e incontra e aiuta il giovane immigrato protagonista del romanzo. Come dice in una bella recensione per *Le Magazine* de la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration, Élisabeth Lesne, «le livre refermé, le lecteur se demande comment Delphine Coulin, jeune romancière d'origine bretonne égalément cinéaste et productrice à Arte, a si bien pu se glisser dans la peau d'un Malien de 30 ans». Il romanzo ha ricevuto il "Prix Landerneau" 2011. È appena uscita (2 aprile 2015) per le edizioni Rizzoli, la traduzione italiana di *Samba pour la France*, mentre, liberamente tratto dal romanzo, con la partecipazione della scrittrice alla sceneggiatura, è il film *Samba* di Toledano e Nakache, in uscita sugli schermi italiani il 23 aprile 2015. Per un percorso interculturale di letteratura, sarà interessante completare la lettura del romanzo con una "rilettura" attraverso il film.

Come si evince da queste pagine, la mia è una proposta di un breve percorso di lettura, che presuppone però, al di là dei testi citati, un più ampio panorama di letture e di riflessioni critiche da parte del proponente, del docente. La scelta dei testi, in questo caso, è stata dettata dall'averli già proposti a studenti che li hanno amati e apprezzati, o, come nel caso di *Samba pour la France* all'attualità del film e alla vicinanza dei problemi che emergono dalla lettura. Memmi, Le Clézio, Ben Jelloun, Begeg, sono autori assai noti, che hanno scritto libri, romanzi, saggi, novelle, poesie: in questa estesa produzione, ciascuno troverà facilmente il testo più confacente alle proprie esigenze, in base anche alla capacità di comprensione di lettura della lingua, che non deve diventare un deterrente, annullando quel piacere di leggere che resta una condizione necessaria per qualsivoglia proposta di lettura.

12. Il giro del mondo giocando. Come il mondo può essere svelato attraverso il gioco

di *Lunella Masciovecchio, Maria Marronaro, Alessandro Panone**[1]

12.1. Domanda: "Dove ci incontriamo?"

Ho sentito mia figlia, ormai preadolescente, che si dava appuntamento per telefono con il suo fidanzatino novello. Parlava ad alta voce nella stanza accanto, l'avrei sentita anche se non avessi voluto.

Lo psicanalista inglese Donald Winnicott aveva dedicato gran parte della sua ricerca ad approfondire il modo in cui i bambini (e di conseguenza anche gli adulti) imparano a relazionarsi con la realtà esterna. Egli aveva capito che il neonato inizialmente si relaziona solo con la madre, pensando che sia una parte di sé (e in effetti il bambino e la madre erano una cosa sola fino a qualche giorno prima). Più tardi egli inizia a differenziarsi dalla madre e, nella misura in cui questa riesca a trasmettergli un senso di fiducia verso il mondo esterno, il bambino inizia ad esplorare il mondo circostante con sempre maggiore autonomia. L'attività grazie alla quale ogni essere umano impara a relazionarsi con le altre persone e con l'ambiente si può designare con una parola: gioco (cfr. Winnicott, 1971, pp. 153-164).

Se il gioco è il modo più naturale che abbiamo per conoscere il mondo, e se la cultura è la conoscenza del mondo e la capacità di relazionarsi ad esso, viene da chiedersi: che ruolo ha il gioco nella scuola, istituzione culturale per definizione? Purtroppo la realtà dei fatti ci dice che, nella maggior parte dei casi, a scuola si può giocare solo in pochi momenti prestabiliti e con una funzione di puro svago ("li faccio un po' sfogare"). E questo avviene per un motivo molto semplice: il timore che giocando si sottragga tempo prezioso allo studio.

* Associazione Koinonia.

1. Pur essendo il saggio nella sua interezza frutto della collaborazione dei tre autori, può essere attribuito a Alessandro Panone il paragrafo n. 1, a Maria Marronaro il paragrafo n. 2 e a Lunella Masciovecchio il paragrafo n. 3.

Ciò che invece vogliamo sostenere qui è la tesi opposta: se conosciamo il senso profondo dell'attività ludica ed i meccanismi ad essa sottesi, potremmo ritrovarci tra le mani la più forte strategia didattica che ci consente di affrontare qualsiasi "studio" e con qualsiasi gruppo di persone, bambini o adulti che siano.

La modalità didattica che ne consegue avrà senza dubbio il carattere laboratoriale, dove per laboratorio non si intende uno spazio fisico (di cui le scuole sono spesso carenti), ma una pratica in cui l'insegnante crea le condizioni di partenza affinché il contesto di apprendimento sia ricco di stimoli (Olmetti Peja, 2009) e viga un clima di *fiducia* (Winnicott, 1971, pp. 169-173) in cui tutti gli allievi si sentano liberi di mettersi in gioco e di sperimentare. Queste sono le condizioni da cui possono scaturire dei "compiti autentici" quei compiti, cioè, che sorgono direttamente dal contesto di apprendimento adeguatamente strutturato, e vengono definiti di comune accordo tra gli allievi e l'insegnante. A questo punto di tratta di trovare, in maniera creativa, delle soluzioni condivise ad un problema comune (*ivi*, p. 160). Ad un occhio attento questo vuol dire giocare. Ad un occhio attento questo vuol dire sviluppare negli allievi un'attitudine alla ricerca. Ad un occhio attento questo vuol dire anche creare le condizioni per un incontro non solo tra l'allievo e la cultura, ma anche tra gli allievi stessi che insieme costruiscono cultura.

Esperienze del genere non sono solo ipotesi immaginarie ma qualche volta hanno preso la forma di sperimentazioni importanti che "fanno scuola" a tutto il mondo, come ad esempio la "Escola da Ponte" in Portogallo (Alves, 2003) o la "Sudbury Valley School" in Massachussetts (Gray, 2013).

Nel loro piccolo, i laboratori sui giochi dal mondo, che l'associazione Koinonìa ha proposto nelle scuole, intendevano lavorare attraverso queste modalità, e su un duplice piano: da un lato la modalità ludica ha permesso ai bambini di entrare immediatamente in contatto con i materiali ed i contenuti proposti. Dall'altro, essendo il materiale di ricerca proprio l'incontro con dei giochi "oltre confine", l'obiettivo era proprio quello di incontrarsi giocando (incontrare sia i compagni attraverso il gioco, sia questi nuovi giochi provenienti da un'altra cultura, attraverso i compagni).

Non sono riuscito a sentire cosa ha risposto il fidanzatino novello a mia figlia, ma so che per loro, come per tutti non è tanto importante dove ci si incontra, quanto piuttosto incontrarsi.

12.2. Gioco e identità culturale

Il gioco è universalmente riconosciuto come aspetto fondamentale della vita del bambino, un'esigenza naturale come mangiare, dormire, parlare, è un diritto innegabile della persona umana che cresce. La dimensione del gioco rappresenta perciò un elemento caratterizzante la vita del bambino e una risposta ad un suo bisogno fondamentale, oltre che un'esperienza estremamente formativa che coinvolge tutta la sfera umana. Esso è relazionalità profonda, costruzione di rapporti con se stessi e con gli altri, è un'attività completa, con delle funzioni ben precise e significative che mirano allo sviluppo della dimensione affettiva e cognitiva nonché della dimensione motoria che insieme costituiscono la formazione dell'individuo. Il gioco è un'esperienza sociale grazie alla quale si creano legami di amicizia al di là delle differenze individuali, culturali e religiose. Bambini provenienti da realtà culturali diverse possono entrare in dialogo attraverso il gioco, conoscersi e stabilire rapporti, superando atteggiamenti pregiudiziali che portano a vedere "l'altro" come diverso e quindi inavvicinabile. Per Bruner (1993) il gioco è funzionale all'apprendimento perché, al riparo dall'assillo dei bisogni reali, consente al bambino la libera sperimentazione di comportamenti facilitando l'inventiva e le correlazioni insolite cioè delle soluzioni alternative ai problemi.

I "giochi dal mondo" proposti nei nostri laboratori sono strumento unificante perché luogo di scambio concreto tra le culture: i giochi viaggiano, migrano con le persone le quali poi trasmettono la loro cultura ludica ad altre. Sono strumento unificante anche perché sono affermazione dell'unitarietà della "realtà uomo" poiché mostrano la costanza nel tempo e nello spazio, le analogie in luoghi ed epoche diverse e così permettono di cogliere il diverso come simile. I giochi presentati da Koinonia sono di facile realizzazione e comprensione delle regole con l'intento di facilitare l'interazione nel breve tempo a disposizione, ma anche di passare il concetto di semplicità come valore. La semplicità dei giochi proposti permette ai bambini di giocare e divertirsi con materiali non ricercati e poco costosi. L'intento che ci siamo proposti è stato quello di aprire delle *finestre sul mondo*, di allargare gli orizzonti e di incominciare ad intravedere una società nella quale ciascuno possa trovare spazi di partecipazione per la propria crescita personale e dei propri gruppi di appartenenza nutrendo al contempo sentimenti di rispetto e di condivisione tra le culture dove le differenze sono uno strumento per conoscere meglio se stessi e gli altri (Maniotti, 2007). L'altro che è già entrato nelle nostre comunità, l'altro che chiede di entrare, l'altro che vive nei paesi dell'America latina, dell'Asia, dell'Africa è una persona e come noi cerca di costruire un suo progetto di vita e contribuisce al cammino di tutta l'umanità. L'incontro con l'altro è relazione, rapporto,

conoscenza reciproca ed è soprattutto possibilità di riconoscersi contemporaneamente tutti simili e tutti diversi: simili in quanto espressione della stessa matrice ontologica e diversi in quanto risposte originali, libere e plurali frutto di scelte sociali, culturali e religiose.

I bambini con cui abbiamo "giocato" sono in una fascia d'età compresa tra i nove e i dieci anni, un periodo in cui i bambini sono consapevoli delle proprie esigenze e dei propri sentimenti che sanno controllare ed esprimere in modo adeguato. In questo periodo possono porre delle domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e hanno raggiunto una consapevolezza dei propri diritti e dei diritti degli altri, dei valori, delle ragioni e dei doveri che determinano i comportamenti. Riflettono, si confrontano, discutono con gli adulti e con gli altri bambini, si rendono conto che esistono punti di vista diversi e sanno tenerne conto. Sono consapevoli delle differenze e sanno averne rispetto se opportunamente sollecitati (Oliverio Ferraris, 2005). Ascoltano gli altri e danno spiegazioni del proprio comportamento e del proprio punto di vista. Dialogano, discutono e progettano confrontando ipotesi e procedure, giocano e lavorano in modo costruttivo e creativo con gli altri bambini. In altri termini hanno sviluppato il senso dell'identità personale: sanno di avere una storia personale e familiare, conoscono le tradizioni della famiglia, della comunità e sviluppano un senso di appartenenza.

L'identità etnica è stata descritta in letteratura come una componente dell'identità sociale che deriva dall'appartenere ad un gruppo etnico. Riprendendo il concetto di identità sociale di Tajfel (1982), l'identità etnica può essere definita come quella parte dell'immagine di sé che nasce dalla consapevolezza di essere membro di un particolare gruppo etnico, unita al valore e al significato emotivo attribuito a tale appartenenza.

Costruire un'identità etnica in condizioni di subalternità non è agevole: come identificarsi con le caratteristiche culturali di un gruppo che viene considerato "negativamente" o di cui viene proposta un'immagine svalorizzata. I bambini, pur non esaminando l'identità, percepiscono e sentono le collocazioni e le rappresentazioni, veicolate dal linguaggio e dalla comunicazione. Il processo di acquisizione di un'identità etnica non avviene fuori dal mondo e dalla concretezza delle relazioni sociali fra i gruppi etnico-culturali. Nel processo di costruzione della propria identità esistono percorsi diversi che gli individui possono mettere in atto: sembrano effettuare una scelta di assimilazione quei bambini che non gradiscono, a detta degli insegnanti, le sollecitazioni a far riferimento a quella che troppo sbrigativamente viene definita la "loro cultura di origine" (lingua, religione, tradizioni), anche quando sono nati in Italia e, dunque, la loro condizione è di immigrati di seconda generazione (Scilligo, 1992). Altri studi, come quelli della Macchietti (1996), hanno evidenziato che i preadolescenti di origi-

ne straniera residenti in Italia manifestano una tendenza più accentuata, rispetto ai pari italiani, a definirsi sulla base di caratteristiche etniche; ma non è infrequente che si osservino bambini stranieri, di aspetto fisico chiaramente diverso dalla maggior parte dei compagni, ritrarsi nei disegni con le caratteristiche tipiche dei compagni italiani: esempi di "errata" identificazione etnica che può avere motivazioni diverse. I bambini appartenenti a minoranze etniche e/o stranieri, si trovano a dover svolgere compiti evolutivi aggiuntivi su diversi piani, rispetto agli "autoctoni". Si può, infatti, affermare che essi siano sottoposti a processi di socializzazione molteplici, in famiglia, nella eventuale comunità culturale cui appartiene la famiglia, nei servizi socio-educativi come il nido e la scuola dell'infanzia, nella scuola. Ciò comporta una maggiore complessità del processo di elaborazione dell'identità personale, di cui la dimensione etnica e culturale costituisce una parte non irrilevante. Essa diviene saliente nelle società multiculturali ove quotidianamente si instaura un confronto fra le persone e i gruppi, dunque quando gli individui fanno esperienza della diversità culturale.

Il giro del mondo giocando è stato uno stimolo per aiutare i bambini a immaginarsi "cittadini del mondo" e per questo portatori di una identità individuale e sociale più aperta e flessibile.

12.3. Giocare il gioco dell'altro

Giochiamo insieme! Diventiamo amici!

Un giorno incantato, di sole dorato,
esce un bambino, di nome Gioacchino
e parte per un viaggio
con molto coraggio!!

Tutto il mondo vuole girare,
tanti altri bambini incontrare:
cinesi, spagnoli, keniani,
russi, somali, indiani…

Incontra un bambino coreano,
che gioca coi legnetti in modo strano!

"Bello quel gioco!
– gli dice dopo un poco –
Come si gioca? Me lo dici?
Giochiamo insieme! Diventiamo amici!"

E ancora Gioacchino,
incontra un bambino.

Lui gioca con dei dadi:
son tutti colorati.
Lo Zambia è il suo Paese,
glielo disse perché glielo chiese!

"Bello quel gioco!
– gli dice dopo un poco –
Come si gioca? Me lo dici?
Giochiamo insieme! Diventiamo amici!".

Continua il viaggio in tante città
e nuovi giochi impara dove va.
Scoprire il mondo e conoscere persone
è proprio una bella occasione!

Poi finalmente Gioacchino è tornato
e i giochi dal mondo ci ha portato.

«Bello quel gioco!
– diremo tra poco –
Come si gioca? Me lo dici?
Giochiamo insieme! Diventiamo amici!».

(L. Masciovecchio)

Questa filastrocca, creata sul tema dei nostri laboratori a scuola, sintetizza la proposta che è stata presentata ai bambini: fare un giro del mondo, giocando. *Giocare il gioco dell'altro.* A caccia di differenze e somiglianze. Educare alla diversità sperimentandola, rendendola azione. Scoprendo che essere diversi vuol dire, a ben guardare, avere anche molte cose in comune e, contemporaneamente, essere originali, creativi, divergenti! Questo vale per le diversità culturali, ma ci è molto utile anche per capire e confrontarci con le diversità di genere, di età, di individuo (Maniotti, 2007).

Educare alla diversità è una esperienza che non si può imporre, ma che va "lasciata fiorire". E come si può far fiorire la "convivialità delle differenze" (felice espressione di Tonino Bello)? Bisogna "organizzare una primavera"! Ciò vuol dire «creare un clima particolarmente adatto alla nascita di nuovi germogli, una stagione propizia affinché le cose nascano. Per fare in modo che le foglie spuntino da sole» (Alschitz, 1998, p. 143). C'è qui un forte eco del montessoriano "aiutami a fare da me".

Cosa c'entrano il gioco ed, in particolare, i giochi dal mondo, in tutto questo? La modalità laboratoriale proposta a scuola è stata pensata esattamente come un terreno fertile di spontanea conoscenza e di incontro interculturale, non solo da un punto di vista cognitivo, ma anche sociale ed emotivo, attraverso il canale del gioco. «Scoprire che "l'altro"

ha un patrimonio di giochi è una delle possibili strade per riconoscere la sua ricchezza. […] Giocando un gioco appartenente a un'altra cultura i bambini […] possono maturare spontaneamente un sentimento di schietto apprezzamento per questi giochi e per la cultura che li esprime. […] Il gioco può diventare, quindi, l'occasione per cogliere l'altro come interessante, simile a me, ma anche positivamente diverso, per entrare in dialogo e in amicizia con lui, assumendo anche saperi e valori della sua cultura, oltre che rafforzare la propria identità» (Maniotti, 2007, pp. 17-18). Per dirla con la parole della filastrocca: Giochiamo insieme! Diventiamo amici!

Organizzare una primavera, dunque. Pensate che sia semplice organizzare una primavera?

No. Non è semplice. E, in effetti, è laborioso organizzare uno spazio, fare una attenta ricerca sui giochi dal mondo più adatti, costruirli, renderli fruibili a bambini di una determinata età, far sì che i bambini possano giocare a più di un gioco e far loro immaginare di viaggiare, così, in giro per il mondo, lasciar cogliere il diverso come simile ed il diverso come originale. Non è semplice ma è essenziale. Il Gioco è una cosa seria!

Nel laboratorio a scuola, realizzato con classi di quinta elementare, sono stati realizzati e predisposti 8 giochi dal mondo in 8 diverse postazioni, attraverso cui i bambini ruotavano. Di gioco in gioco, veniva raccontata la provenienza e, laddove possibile, la storia. Difficile trasporre l'esperienza su carta perché dei giochi non si può solo parlare: bisogna agirli! Da qui l'idea di riportare di seguito un esempio, con tanto di foto e regole in modo tale che, il lettore più avventuroso, possa, volendo, pensare di riprodurlo e diffondere la "contagiosa" potenzialità del gioco.

(Per chi volesse approfondire il discorso e trovare interessanti giochi dal mondo da riprodurre, troverà in bibliografia testi di riferimento).

Il nostro esempio vi porterà in Corea.
[…] "Incontra un bambino coreano,
che gioca coi legnetti in modo strano!".

Yut Nori (Tornando a casa)

Gioco tradizionale coreano, molto diffuso e praticato specialmente in occasione del Capodanno.

Si può giocare da due a quattro giocatori.

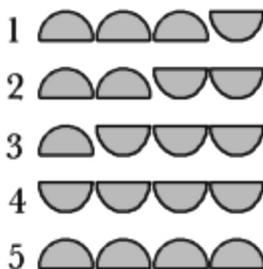
Il necessario:

- un tabellone come quello nella foto (fig. 1), realizzabile su una tavola di legno o, semplicemente, su cartoncino;

Fig. 1

- quattro legnetti semicilindrici che saranno usati come dadi (noi abbiamo trovato un cilindretto di legno al brico e lo abbiamo fatto tagliare dal falegname; in alternativa si possono colorare dei cartoncini con due colori diversi nelle due facce, ma consigliamo il legno, che è molto più bello e "magico" da manipolare);
- 8 segnaposto, che saranno così distribuiti: 2 a testa se si gioca in tre o in quattro; 4 a testa se si gioca in due (li abbiamo realizzati tagliando a metà dei tappi di sughero e colorandoli con le tempere).

Il gioco inizia con le pedine fuori dal tabellone. A turno, si tirano in aria i 4 semicilindri di legno e si avanza sul tabellone di tante caselle, secondo questo schema di punteggio (fig. 2) ottenuto contando i legnetti con le facce piane all'insù (tranne nel caso dei 5 punti, che si ottengono con 4 facce curve):

Fig. 2

Chi fa il punteggio di 4 o di 5 è doppiamente fortunato, perché può ripetere il lancio.

La propria pedina entra nella casella del Nord (vedi casella verde con lettera N sulla foto) e deve percorrere tutto il giro del tabellone in senso antiorario per ritornare al Nord. Quando la pedina arriva di nuovo al Nord, con un lancio esatto dei dadi, il giocatore è “tornato a casa” (in una versione meno rigida si dà per buono un lancio anche superiore al necessario). Tutte le proprie pedine devono essere “riportate a casa”.

Alcune regole speciali: un giocatore può avere in gioco più di una propria pedina. Egli può decidere, quindi, a un certo punto, di usare un tiro dei dadi di legno per far entrare una nuova pedina in gioco. Di volta in volta, quando tira i dadi, decide poi quale pedina muovere. Se capita un 4 o un 5, e quindi si tira nuovamente, si possono sommare i due punteggi per far avanzare una sola pedina, oppure si fanno avanzare due pedine differenti senza sommare i punteggi, ma considerandoli separatamente.

Se con una giocata esatta si finisce nel circolo dell’Ovest, del Sud o dell’Est, si può proseguire il percorso passando per il centro, per poi andare verso Nord, con i successivi lanci. È un’ottima scorciatoia!

Se due pedine dello stesso giocatore si incontrano in una stessa casella, possono avanzare insieme dal turno seguente.

Se una pedina finisce in una casella già occupata da un avversario, lo elimina e tira di nuovo (la pedina mandata fuori dal tabellone dovrà ripartire da Nord).

Vince il primo giocatore che porta a casa tutte le sue pedine.

Non vi resta che provare: il giro del mondo inizia giocando!

13. Il teatro e la narrazione

di *Alessandra Tarquini*

13.1. Teatro e scuola

Le riflessioni che seguono vogliono approfondire ed esaminare alcuni aspetti cardine del fare teatro a scuola al fine di evidenziare la rilevanza che un tale approccio riveste nella formazione dei bambini.

Dal 2011 faccio parte della compagnia teatrale aquilana "Teatrabile", che gestisce, insieme all'Arci e agli Artisti Aquilani la Casa del Teatro, in Piazza d'Arti. La Casa del teatro è uno spazio culturale polivalente: una sala teatrale a disposizione degli artisti della città, un "Teatro studio" adatto a ospitare rassegne ed eventi teatrali, laboratori artistici, saggi – spettacolo, eventi culturali e altro ancora. Questo spazio ospita con regolarità, inoltre, corsi e laboratori della compagnia Teatrabile rivolti a ragazzi e adulti nel campo della pedagogia teatrale. Sia nel nostro spazio che presso le scuole svolgiamo regolarmente corsi teatrali.

Da questa mia esperienza nelle scuole si possono trarre alcune osservazioni di carattere generale: fare teatro permette di sperimentare le proprie potenzialità e spesso proprio quei bambini che hanno difficoltà ad esprimersi trovano nella pratica teatrale uno strumento capace di tirar fuori qualcosa di inaspettato. Questo tipo di sperimentazione consente, quindi, di acquisire fiducia in se stessi e nelle proprie possibilità. I bambini fanno teatro anche prima di conoscere il significato di questo termine (ad esempio quando imitano la mamma oppure quando giocano al famoso "facciamo finta che"), bisogna lavorare, quindi, su una serie di potenzialità espressive che i ragazzi già possiedono, ma di cui non sono consapevoli. A tal fine è fondamentale il lavoro sul corpo per esplorarlo ed imparare a controllarlo attraverso specifici esercizi, giochi teatrali. Grazie ad un percorso e a un autocontrollo acquisito, i bambini si scoprono capaci di movimenti e azioni non quotidiane e si stupiscono delle infinite possibilità di comunicazione non verbale. Ci sono ragazzi che non riescono a rimanere fermi,

sembra che il loro corpo glielo impedisca, spesso ho sentito dire “maestra, ho perso il controllo!” oppure “perché perdo il controllo?”, altri invece, non riescono a muoversi liberamente, perché si giudicano e si sentono giudicati. Per cambiare questa condizione è necessario liberare la mente cosicché il corpo possa agire per passare dalla parola all’azione ed è grazie al gioco che si crea la magia. Attraverso i giochi teatrali si cerca di: accrescere la consapevolezza di sé e del proprio corpo, migliorare l’immagine di sé e la fiducia in se stessi e sviluppare maggiore autocontrollo e concentrazione. Per agevolare il percorso laboratoriale dei ragazzi e affinché sia efficace, bisogna creare un ambiente sereno dove ognuno possa esprimersi senza timore di sbagliare, dove si gioca nel rispetto delle regole e dell’altro, dove i tempi sono dilatati perché è indispensabile che tutti siano sullo stesso piano e raggiungano gli stessi obiettivi, quindi si aspetta con pazienza che ognuno dei membri del gruppo abbia capito ed entri in sintonia con il proprio corpo e con gli altri. Sempre più spesso però ci si confronta con ambienti dove è promossa la competizione che vede primeggiare il “bambino bravo”. La scuola può essere considerata la società dei bambini per eccellenza e, in virtù di ciò, bisognerebbe promuovere una società dove è normale agire in gruppo e lavorare tutti insieme sviluppando la capacità di ascolto e il senso della cooperazione di ognuno. Uno degli obiettivi è creare empatia tra compagni perché bisogna imparare a “camminare” tutti insieme, per essere più forti, più armonici, come in una orchestra dove ognuno ha grande importanza e dove vince l’unità e non il singolo individuo. Bisogna lavorare sulle diversità affinché i ragazzi acquisiscano un ruolo di responsabilità gli uni nei confronti degli altri: è fondamentale per renderli indipendenti e per favorire lo sviluppo di individualità uniche e necessarie al gruppo stesso. I ragazzi della scuola Barbiana ci insegnano: «poi insegnando imparavo tante cose. Per esempio ho imparato che il problema degli altri è eguale al mio. Sortirne tutti insieme è politica. Sortirne da soli è avarizia» (Scuola di Barbiana, 1976, pp. 6-7).

13.2. Progetto “L’Aquila oltre confine”. Le storie collettive

Il progetto vuole valorizzare la diversità interculturale attraverso la narrazione delle storie personali degli studenti. Le storie prodotte durante i laboratori sono il frutto del lavoro svolto dai bambini delle scuole primarie dell’Istituto Comprensivo Comenio di Foruli (Scoppito, L’Aquila) classe V e della Direzione didattica di Paganica, classe VC (L’Aquila).

Quello del lavoro di gruppo, della cooperazione è un concetto a mio avviso fondamentale per dar vita ai laboratori teatrali; per questo motivo, la parola che più spesso mi capita di utilizzare è “insieme”. Così, quando so-

no stata coinvolta nel progetto "L'Aquila oltre i confini" la prima domanda che mi sono posta è stata: "come si fa a realizzare delle storie/racconti sulla vita dei singoli ragazzi senza perdere di vista il gruppo? Senza smettere di lavorare insieme?".

Uno dei testi principali cui ho attinto è *La grammatica della fantasia* di Gianni Rodari, preziosissima fonte di studio e d'ispirazione per la realizzazione dei laboratori dal quale ho tratto, rielaborandoli, alcuni esercizi che hanno permesso ai ragazzi di realizzare storie collettive. Il libro offre spunti, idee e occasioni di riflessione sull'importanza della creatività partendo dalla «necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione» (Rodari, 2010, p. 10). L'immaginazione, pertanto, è stato l'imprescindibile punto di partenza del laboratorio.

Uno dei primi giochi fatti insieme è stato "Scrivete su un foglio la prima parola che vi viene in mente, poi piegate il pezzo di carta e mettetelo nella busta", fino ad avere una busta piena di foglietti da dove i ragazzi hanno pescato, a caso, due parole che sono servite successivamente per scrivere una frase di senso compiuto. Ho utilizzato quindi il binomio fantastico di Rodari: due parole estranee fra loro creano uno stimolo nuovo che costringe a uscire fuori dall'ordinario. Un esperimento giocato dunque sulla casualità delle parole capitate a ciascuno: l'aspetto più interessante è stato come, superate le difficoltà iniziali nell'abbinare parole a volte estranee fra loro, i bambini abbiano poi tratto stimolo nello svolgimento dell'esercizio, dando vita a impensabili quanto originali idee.

Al fine di incoraggiare i bambini ad abbandonare il timore dovuto alla paura di commettere errori e dare libero sfogo alla loro fantasia li ho incitati a comporre delle parole inesistenti, "sbagliate" perché «in ogni errore giace la possibilità di una storia» (ivi, p. 37). È forse questo uno dei contributi più preziosi di Rodari. In questo modo il gioco è diventato un mondo fantastico e stravagante fatto di personaggi estremamente originali: *tecnocottero* (fenicottero tecnologico con occhi a raggi x), *skorupipi* (scorpione bianco buono che ha così tanta paura dell'acqua che quando ne vede anche solo una goccia fa pipì), *forfoca* (foca con il naso a forma di forcone), *scatcola* (scatola che si "scaccola"), ecc. La "parola sbagliata" e la sua descrizione, è stata scritta su un pezzo di carta e messa in una busta. Ogni bambino ha poi dovuto pescare una frase di senso compiuto e una "parola sbagliata" con cui scrivere una breve storia. In questo modo i ragazzi hanno avuto la possibilità di mettere alla prova le proprie abilità perché "costretti" a risolvere problemi derivanti dall'"estraneità" del materiale, non essendo direttamente ideato da loro stessi. Ne sono derivate, pertanto, delle storie fantastiche nelle quali è però possibile rintracciare degli elementi realistici, legati alla loro quotidianità, alla loro vita.

Il mio lavoro, a questo punto, è stato quello di creare sei tracce (tre per ogni classe) estrapolate dalle storie/episodi dei bambini. Durante l'incontro successivo ho chiesto ai bambini di lavorare in gruppo, ogni gruppo aveva una traccia da sviluppare. Per facilitare il lavoro ho chiesto ai bambini di rispettare alcune funzioni, desunte dalle funzioni di Propp (cfr. Propp, 2000) ma volutamente assemblate e ridotte nel numero: 1. allontanamento; 2. divieto; 3. violazione del divieto; 4. danneggiamento dell'eroe, sciagura preliminare; 5. missione, partenza da casa; 6. doni magici, incontro con il donatore; 7. incontro antagonista, poteri antagonista; 8. duello; 9. vittoria; 10. rientro a casa, danno riparato, riconoscimento eroe; 11. punizione antagonista. Ho costatato, laddove si è riusciti a lavorare in gruppo, che queste funzioni hanno agevolato il lavoro dei ragazzi che sono riusciti a sviluppare le tracce in maniera dettagliata.

Il tema principale del progetto è l'interculturalità quindi ho chiesto ai bambini di raccontare uno o più personaggi, protagonista o donatore, attraverso la descrizione dei familiari, anche lontani e/o stranieri, aiutandosi con frasi, proverbi o parole usate spesso dai parenti in questione. La stessa procedura è stata rispettata per i luoghi. Molto importante anche la descrizione di alcune situazioni: un episodio triste e uno felice (meglio se legato a un familiare lontano), un'azione negativa fatta e una subita e relative motivazioni, la descrizione della loro città e dei possibili finali per le storie.

Il lavoro successivo è stato di "montaggio". Ho cercato di non alterare quello che i bambini avevano scritto inserendo tutte le informazioni ricevute. Il risultato sono sei *storie collettive* frutto della vita e delle esperienze dei bambini che ho incontrato. Le classi in cui ho condotto questo laboratorio sono composte da un numero importante di bambini aventi radici culturali diverse grazie ai quali è stato possibile esplorare paesi e tradizioni differenti.

I racconti che seguono sono l'esito di questo "incontro di culture".

Tina la befana bambina

C'era una volta una bambina di nome Tina che viveva sulla cima del K2, li era sempre tutto innevato e pieno di alberi con la brina e i ghiacciai che sembravano giganti, quel luogo era molto isolato e lei si annoiava molto, soprattutto quando la sua cara bis nonna partiva per uno dei suoi viaggi; Tina la amava e la stimava molto pensate che in tema scrisse: "La persona che ammiro di più al mondo è la mia bis nonna, lei è sempre molto elegante, ha i capelli a volte ricci ed altre lisci a seconda delle occasioni. I suoi occhi sono azzurri e sembrano quasi dei cristalli, le sue labbra sono sottili a forma di mezzaluna, indossa sempre degli stivali neri e si lamenta del suo naso a patata e della sua altezza, infatti è un po' bassa. Le voglio molto bene perché mi insegna tante cose e per me fa tutto, è simpatica gentile e generosa, per me è un'amica ed abbiamo davvero un forte legame. Un giorno anche io diventerò la maga più

potente al modo, proprio come lei. Ha un solo difetto: quando le chiedo qualcosa mi risponde sempre “Un secondo!” ed io dopo un po’ le dico “Un secondo è passato da un pezzo!”. Un giorno Tina era sola in casa e si annoiava e decise di fare una pozione magica per creare un gioco nuovo e divertente da fare quando si sentiva sola. Lei però non era una maga esperta come sua nonna e rischiava di combinare un guaio. Prima di partire, la nonna si era raccomandata più volte di non toccare il suo libro degli incantesimi. Tina, ovviamente, disubbidì pensando che una piccola magia non avrebbe potuto creare un grande guaio e decise di procurarsi gli ingredienti che le servivano per fare l’incantesimo e creare il suo gioco: forfora di troll, sangue di pipistrello, occhio di tritone e lingua di coccodrillo. Ma quelli erano ingredienti difficili da recuperare perché si trovavano in posti diversi del mondo. Come fare? Pensa che ti ripensa alla fine pensò di prendere la scopa magica della nonna e partire per il suo viaggio. Lei però era soltanto una bambina e non era molto esperta del mondo ma sapeva usare facebook e decise di contattare suo zio Alberto che tra gli zii era quello più stravagante, un omaccione alto e magro con capelli e barba grigia e lunga, molto gentile e bizzarro infatti indossava quasi sempre scarpe arancione brillante e guidava una bellissima macchina bassa con volante e sedili in pelle. Lo zio Alberto viveva in Argentina e faceva un lavoro molto bello, viaggiava per il mondo spiegando come funzionano i medicinali. Tina, quindi, decise di chiedere a lui indicazioni per raggiungere i posti in cui trovare gli ingredienti che le servivano. Lo zio Alberto fu felice di aiutarla e, come prima tappa, le consigliò di andare a Bucarest, da sua zia, li avrebbe trovato dell’ottimo sangue di pipistrello rumeno, il migliore. Tina partì un po’ controvoglia perché quella zia era più carina di lei e questo non le piaceva affatto, ma la missione era più importante e la zia era molto gentile infatti, arrivata a destinazione, la accontentò subito procurandole dell’ottimo sangue di pipistrello ed offrendole tanti ottimi dolci. La seconda tappa era in Germania, la foresta nera, era li che viveva il cugino troll che fu molto felice di darle un po’ della sua forfora. In un batter d’occhio arrivò dallo zio Bernardino, in Italia, non lo aveva avvisato della sua visita perché lui non ama uscire la sera quindi lo avrebbe trovato sicuramente in casa. Fu molto felice di vederla e la raccontò subito una barzelletta. Tina era una bambina molto amabile e lo zio le diede con piacere una delle sue lingue di coccodrillo da collezione. In poco tempo aveva ottenuto tre dei quattro ingredienti che le servivano per la sua pozione magica, non vedeva l’ora di creare quel gioco che le avrebbe impedito di sentirsi sola. Ben presto arrivò in Albania, dove trovò sua cugina che l’aspettava sull’uscio con l’occhio di tritone in mano, non la fece entrare in casa perché aveva paura che Tina, sbadatamente, avrebbe sporcato qualcosa, dovete sapere che questa cugina aveva il vizio di pulire tutto e sempre ma era molto gentile e per farsi perdonare le regalò il suo videogame preferito. Stanca ma felice Tina tornò a casa e subito iniziò a creare la sua pozione magica, mise tutti gli ingredienti nel pentolone e iniziò a pronunciare le parole magiche: “il lupo perde il pelo ma non il vizio, ogni scarafone è bello a mamma soja, rosso di sera bel tempo si spera, chi dorme non piglia pesci, chi va a Roma perde la poltrona, gallina che non becca ha già beccato…” e ben presto il suo incantesimo si trasformò in un incubo, all’improvviso la sua faccia si ricoprì di brufoli, nei, vermi nei denti, capelli come medusa e occhi senza pupille (era cieca) e divenne la sosia orribile della befana. Presa da panico tentò di rimediare ma ogni formula magica che pronunciava non fa-

ceva che peggiorare la situazione infatti creò dei giocattoli strambi e pericolosi come il Nampiro, un vampiro nano, oppure Kjuancahs, un robot di oro e di platino armato di spada e di scudo, il Tecnocottero, un fenicottero tecnologico d'acciaio con occhi a raggi x che vuole distruggere il mondo, oppure Palladistruttrice e Bombala, una bambola esplosiva di gomma. Questi giocattoli prendono vita e si uniscono formando un'arma distruttrice. Il mondo intero è in pericolo e Tina fa un ultimo disperato tentativo di salvare la situazione: l'incantesimo della "bonificità", ma è un incantesimo difficile che si può fare soltanto se si è in tanti perché ha bisogno di molta forza; quindi decide di chiamare lo zio Alberto che chiama lo zio Bernardo che chiama la cugina in Albania e ben presto la notizia si diffonde e tutti gli amici, i parenti, e i conoscenti di tutto il mondo raggiungono Tina per aiutarla a risolvere la brutta situazione in cui si era cacciata. Tutti si diedero la mano e insieme pronunciarono la frase magica: "Quando il gatto non c'è i topi ballano!" la ripeterono per tre volte e finalmente Tina tornò ad essere una bella bambina e il gioco distruttore scomparve per sempre. Si abbracciarono tutti e Tina capì che non aveva bisogno di giochi nuovi per non sentirsi sola, aveva tanti amici che le volevano bene anche se vivevano in posti lontani che comunque lei avrebbe potuto raggiungere facilmente con la scopa della nonna! E la nonna? Quando la nonna tornò Tina voleva confessargli quello che aveva combinato e disse: "Nonna devo dirti una cosa, una cosa importante!" e la nonna "Un secondo!" e Tina "Nonna è davvero importante!" e la nonna "Un secondo!" e Tina "Nonna, un secondo è passato da un pezzo!".

La difficoltà incontrata è stata soprattutto quella di dover scegliere quale materiale usare o meno per la creazione dei vari racconti sapendo che, inevitabilmente, alcuni dei dettagli proposti dai bambini provenivano dal loro vissuto personale.

Da questo nasce la scelta di fare un lavoro collettivo anche sui personaggi. Per esempio: la bisnonna di *Tina la befana bambina* è il riassunto di tante bisnonne, nonne, zie, cugine, mamme, sorelle vicine e lontane; così come il bambino della storia *La giornata sFortunata* «poteva arrivare da un sacco di posti lontani o poteva essere pure di un paesino vicino vicino dove prima ci viveva moltissima gente…».

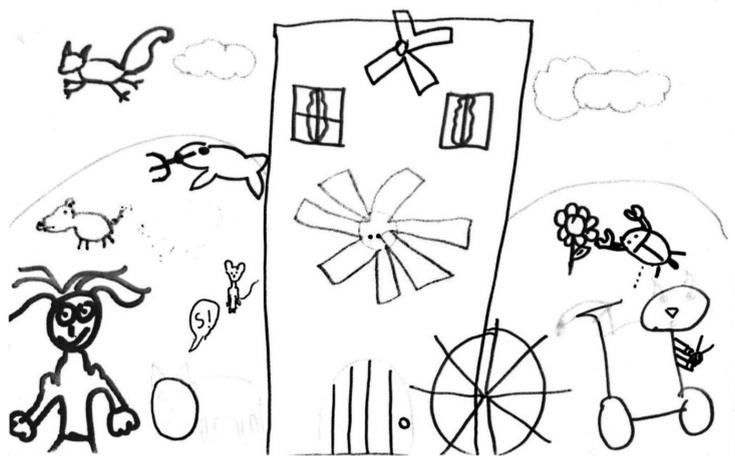
La giornata sFortunata

C'era una volta un bambino come me, come te e come molti. Questo bambino veniva da lontano ma poteva venire pure da vicino e sentirsi lontano. Forse era di Tetòvo, una città macedone molto grande dove ci sono case di venti piani, moschee molto belle e tram per attraversare tutta la città; però poteva essere pure di Nepreshtjen sempre in Macedonia e avere una casa grande e bella con un giardino ed un orto altrettanto grandi; oppure poteva arrivare da Presita in Romania dove si può andare a scuola da soli senza avere paura, oppure di Capishdole in Macedonia dove ci sono una fontana ed un parco giochi in piazza con una moschea altissima e dentro bellissima, ma poteva essere pure di Bucaresti o anche di Jasi T. in Romania dove c'è una piccola piazza ed una gran-

de chiesa, insomma poteva arrivare da un sacco di posti lontani però poteva essere pure di un paesino vicino vicino dove prima ci viveva moltissima gente, si facevano tante feste e l'albero di Natale in piazza era così grande che le luci si vedevano dalle finestre, c'erano tanti negozi e i bambini giocavano per i vicoli e si rincorrevano… adesso, molte persone se ne sono andate, i negozi sono chiusi ed il paesino è un po'desolato e triste però a questo bambino, come me, come te e come molti, piace ancora perché è il suo paesino, sono tutti uniti e li ha molti ricordi di tante cose che ha fatto con amici e familiari.
Questo bambino come me, come te e come molti, un giorno, dopo una lunga passeggiata con la bici dopo la scuola, si sdraiò sotto un albero perché il sole era troppo forte da sopportare e cominciò a pensare alla sua amata città. Da qualche anno viveva in un altro posto, la sua nuova casa era accogliente ed aveva molti amici però aveva trascorso una gran brutta giornata, iniziata male e che rischiava di finire ancora peggio.
La giornata era iniziata con una bella tirata di orecchie da parte di sua madre, la sera prima le aveva promesso che si sarebbe svegliato presto per ripassare storia ma proprio non ci riusciva ad aprire gli occhi, aveva passato tutta la notte a pensare ad una brutta lite con il suo migliore amico. Il giorno prima, i due, stavano giocando a fare una gara ma l'amico, correndo più veloce di lui, gli aveva fatto lo sgambetto facendolo cadere violentemente a terra, così è iniziata la zuffa! Calci, pugni, spintoni, scappellotti, sangue dal naso, dalle ginocchia, dai gomiti insomma due gatti in un sacco. La cosa peggiore è stata che si erano lasciati con la promessa di non essere più amici. Il risultato è che era talmente dispiaciuto per questa situazione da non aver chiuso occhio tutta la notte e, nonostante sua madre lo chiamasse a squarciagola: "Sveglia, sveglia devi fare i compiti!hai scritto i compiti che dovevi fare? Sveglia sveglia!", lui neanche la sentiva, ma sentì benissimo la cuscinata in faccia di suo fratello, che lo voleva aiutare a svegliarsi. La lite tra i due è all'ordine del giorno ma questa volta iniziarono a picchiarsi come mai prima ed il litigio si è concluso con un forte spintone che ha fatto picchiare la testa del fratello sullo spigolo delle scale. Per fortuna che ha la testa dura come un sasso, però la mamma si è infuriata terribilmente e lo ha messo in punizione: una settimana senza tv, videogiochi e lezioni di equitazione ma la cosa peggiore è che dovrà mangiare verdura per un mese intero ogni sera! Come se non bastasse la giornata è continuata con un bel "male" in storia, chissà come l'avrebbero sgridato!
Per questi motivi, quel giorno, questo bambino, dopo la scuola, decise di fare una lunga passeggiata con la sua bici ma si sdraiò sotto un albero perché il sole era troppo forte da sopportare e cominciò a pensare alla sua amata città e a quanto gli mancava suo zio, lo zio divertente, quello che gli permetteva di lavorare nel suo bar e fare pure i caffè e qualche volta anche i cappuccini, lo zio con cui andava spesso al mare e a giocare a calcio al campetto vicino casa e siccome lui è più grande potevano uscire insieme di sera e fare lunghe passeggiate e come era buffo fare "ciao" alle macchine che passavano e vedere le facce incuriosite di chi stava guidando. Iniziò a pensare a l'ultima volta che lo aveva visto, suo zio lo aveva abbracciato promettendogli che si sarebbero rivisti molto presto. Ma ancora non era successo e, preso dalla rabbia, iniziò a pedalare fortissimo correndo a perdifiato.
Mentre correva i suoi occhi si riempirono di lacrime, non vide la curva, provò a frenare ma lo fece con il freno di davanti e giù ruzzoloni sul terriccio. Il gi-

nocchio gli faceva male ed era solo, si sentiva solo. Restò li per un po'e poi decise di avviarsi verso casa. Intanto i suoi genitori lo stavano cercavano ovunque, persino il fratello era preoccupato e quando finalmente si incontrarono si abbracciarono tutti con tutti e nessuno lo sgridò perché la paura era stata troppo grande. Tornarono a casa e il bambino spiegò i motivi del suo comportamento e pensate che la mamma era ancora così spaventata che dimenticò di sgridarlo per il "male" in storia. Mancava soltanto il suo amico, doveva farci pace e pensò che quando si litiga la colpa non è mai soltanto di uno, cominciò a riflettere su questo e pian piano iniziò a sentirsi meno solo, lo zio gli mancava ancora ma, tanto, lo avrebbe rivisto presto.
Così, la giornata iniziata male, finì bene!

La prima parte di questa storia nasce da una richiesta: quella di descrivermi la loro città. Quasi tutti i bambini hanno parlato del terremoto e della loro casa prima del terremoto. A questo proposito ho notato degli evidenti elementi transculturali, sia i bambini stranieri che quelli aquilani hanno descritto la loro vecchia città come un posto sicuro dove si poteva andare a scuola da soli. Bambini così piccoli hanno condiviso la loro nostalgia per un posto che non hanno vissuto a pieno e di cui non hanno memoria, perché non hanno avuto il tempo di costruirne una: i bambini aquilani a causa del terremoto e i bambini stranieri perché costretti a trasferirsi molto presto. Però loro, i bambini tutti, guardano attraverso i nostri occhi, gli occhi degli adulti, ed è pertanto nostro dovere aiutarli a costruire una memoria, affinché ne facciano tesoro per poter guardare avanti e ri-costruire la loro città.

13.3. Le illustrazioni

Questi disegni, a prima vista bizzarri, sono delle illustrazioni collettive (Rodari, 2010, p. 41). Ho chiesto a un bambino di disegnare una figura geometrica, poi ognuno di loro ha tracciato un segno su quel foglio, aggiungendo un piccolo elemento. Durante quest'operazione ho chiesto loro di pensare alla storia che stavamo creando, a un personaggio o una situazione. Il risultato spesso è stato un disegno incomprensibile, soprattutto quando le storie e i personaggi non erano ancora ben definiti, altre volte, invece, è stato un meraviglioso disegno a più mani, dove i bambini hanno saputo perfettamente coordinarsi tra loro riuscendo a gestire molto abilmente un difficile lavoro di gruppo.

Parte IV

Le proposte per la formazione degli adulti e degli operatori

14. Il viaggio dell'eroe… interculturale

di *Maurizio Di Giacomantonio*

14.1. Lettura ad alta voce: viaggiare con le fiabe

Il corso di Lettura ad alta voce – tenuto presso la sede Bibliobus di L'Aquila a gennaio e febbraio 2015 – è stato progettato come scambio interculturale di contenuti e letture multilingue, inserito nell'ambito del progetto "L'Aquila oltre i confini". Il corso ha registrato un'entusiastica partecipazione da parte di diversi operatori scolastici, il mio compito è stato quello di "formare i formatori" attraverso un approccio laboratoriale. Abbiamo deciso di concentrare i lavori in cinque appuntamenti intensivi della durata di quattro ore ciascuno. Dell'originaria impostazione è stato rinforzato il contenuto interculturale del corso: la fiaba, il mito, la leggenda, il racconto, provenienti da diversi angoli del pianeta e un racconto popolare della nostra città, trascritto dalla tradizione orale nella sua lingua dialettale, dal titolo *La canzò de lla ricòtta 'nzanguinata* (Finamore, 1981, pp. 71-76).

Bettelheim (1977, pp. 47-50) fa notare che la fiaba è amata da tutti i bambini del mondo, anche da quelli che presentano gravi problematiche: si tratta del potere comunicativo universale della fiaba che, attraverso l'aspetto simbolico in essa contenuto, va ad agire direttamente sulla dimensione inconscia dell'individuo, saltando la riflessione razionale cosciente e producendo immediato beneficio alla persona che ne usufruisce. La fiaba, considerata come valore ideale/culturale trans-localistico e trans-nazionale – che attinge ad ancestrali miti sovrapposti, scambiati e sedimentati durante i secoli e che si fanno "significanza" comune e condivisa – si è subito palesata come tale già dalle prime letture. Il mito quindi fungerebbe da "collante sociale" universale e, in quanto archetipo, ben diverso dal fisso stereotipo, ha un carattere funzionale nella fiaba e rifugge ruoli rigidi, avendo piuttosto a che fare in maniera mobile con quell'*inconscio collettivo* teorizzato da Jung.

Durante il corso di Lettura ad alta voce, mi sono lasciato ispirare da Propp con la sua *Morfologia della fiaba* (1928), pur citandolo solo implicitamente in riferimento alle sue trentuno funzioni dei personaggi, che rappresentano gli elementi costanti, stabili della fiaba, benché il modo di assolvere quelle stesse funzioni sia pressoché infinito. Infatti, per struttura, tutte le fiabe di magia sono monotipiche, ovvero rappresentano le innumerevoli variazioni di una serie unica, come vedremo più avanti.

Leggendo le fiabe africane, pur venendo catapultati in un mondo profondamente diverso dal nostro, quelle funzioni teorizzate da Propp rispuntavano magicamente e comunque ci si sentiva collegati ad un villaggio globale, dove le differenze alla fine convergono in un comune sentire. Durante le letture di leggende cinesi, piuttosto che di racconti dei nativi americani o di altri popoli, pur venendo meno le funzioni strutturali della fiaba, restava tuttavia il fascino della storia, dentro la quale si muovono i personaggi che sono sempre espressione delle varie figure archetipiche (Jung, 1997) – che rappresentano i diversi aspetti della psicologia maschile e femminile – descritte dalle quattro funzioni psicologiche junghiane: Pensiero, Sentimento, Sensazione, Intuizione. Anche la leggenda del Paese più lontano ci parla quindi con il codice velato di questi archetipi e noi, cittadini di tutto il mondo, li riconosciamo incosciamente sebbene filtrati attraverso la peculiarità della nostra lingua e della nostra cultura locale.

Tornando alla fiaba propriamente detta, anche se con i suoi labili confini e attinenze con la favola e il mito (o leggenda), ciò che più colpisce è la sua potenza d'impatto con il nostro sapere profondo, col nostro inconscio collettivo, quindi globalizzato. Soprattutto meraviglia quella sua universale capacità di forte transfert affettivo e alto valore pedagogico-educativo quando essa viene letta ad alta voce ai bambini, sia in età prescolare, nel rapporto di *paideia* tra genitori e figli, sia in età scolare. È stato dimostrato come questa sia un'attività – per i lettori e per gli auditori – che migliora la competenza linguistica, le abilità di lettura e comprensione del testo, i livelli di alfabetizzazione e d'istruzione, l'acquisizione del registro linguistico scritto e, in uno studio di Meta-Analisi (Bus, van Ijzendoorn, Pellegrini, 1995) si è rivelata essere in grado di incidere positivamente sulle capacità di organizzazione del pensiero e del ragionamento. L'effetto positivo diventa meno rilevante quando i bambini accedono a una fase in cui la lettura è già acquisita e divengono lettori "convenzionali", in grado di leggere autonomamente.

Quanto esposto conferisce nuova luce e crea una ulteriore conferma ai precedenti studi di Winnicott sul concetto di *spazio potenziale*: uno spazio ponte tra la realtà interna e quella esterna, tra il bambino e la madre, fondamentale per lo sviluppo dell'individuo. Winnicott afferma che lo spazio

potenziale è il luogo mentale dove possono essere collocati il gioco e l'esperienza culturale, elementi indispensabili affinché l'essere umano sia

> in grado di essere creativo e di fare uso dell'intera personalità ed è solo nell'essere creativo che l'individuo scopre il sé… In queste condizioni […] l'individuo può raccogliersi ed esistere come una unità, non come una difesa contro l'angoscia ma come un'espressione di io sono, io sono vivo, io sono me stesso. Da questa posizione ogni cosa è creativa (Winnicott, 1971, pp. 94-98).

Condividendo la fiaba dunque, genitore e figlio si immergono in questo luogo-non luogo dello spazio potenziale; i contenuti della storia forniscono le coordinate per iniziare a giocare creativamente insieme. Poi, riorganizzando gli elementi della storia e cercando altri significati, inserendo nuovi aspetti più personali, identificandosi con i personaggi, si può volare lontano con la fantasia, esplorare nuove vie creative e nuovi equilibri del nostro modo di essere.

Ciò che rende così efficace l'effetto universale sul lettore, o sull'auditore, che produce la lettura di una fiaba, oltre al contenuto del mito con il suo alto potenziale simbolico, è probabilmente la sua morfologia fissa con varianti – così come l'ha teorizzata Propp – con una scansione degli eventi pressoché sempre simile a livello strutturale. Quindi, anche se i personaggi delle fiabe sono svariati, le loro funzioni sono riconducibili a riferimenti schematici. Essendo la funzione «l'atto del personaggio, ben determinato dal punto di vista della sua importanza per il decorso dell'azione» (Propp, 2000), ne deriva che la successione delle funzioni è strutturata in una sequenza logica che *è sempre la* stessa con alcune varianti; anche se poche fiabe contengono tutte le funzioni, ciò non infirma la legge della successione. Potremmo definire la scansione degli eventi di una fiaba, ovvero la successione delle funzioni, come la grande avventura del suo personaggio principale: l'eroe. Quindi, in estrema sintesi, il viaggio dell'eroe, fisico o anche solo mentale, è un viaggio con tappe fissate – con al loro interno un massimo di 31 funzioni – e sette personaggi chiave anch'essi fissati, a ciascuno dei quali pertiene una data "sfera d'azione". Essi sono: l'Eroe, il Cattivo, il Mandante, il Donatore, l'Aiutante, la figlia del Re e il Re, il Falso Eroe. Durante il suo viaggio l'eroe deve superare una serie di prove per giungere infine alla sua meta, ovvero alla sua conclusione ideale, con le ultime tre funzioni: 1) L'eroe assume un nuovo aspetto (Trasfigurazione); 2) Il Cattivo è punito (Punizione del Falso Eroe); 3) L'eroe si sposa, oppure ottiene una promozione, e viene proclamato re (Nozze e Incoronazione).

Le tappe nel viaggio dell'eroe, secondo la struttura di Propp, hanno la seguente scansione fissa: Esordio; Ottenimento del mezzo magico; Ac-

me della fiaba; Prima Conclusione; Nuovo esordio; Nuovo ottenimento del mezzo magico; Nuovo acme della fiaba; Seconda ed ultima conclusione.

Alcune fiabe si concludono nella Prima Conclusione con le relative tre funzioni finali: 1) Ritorno dell'Eroe; 2) Persecuzione dell'Eroe; 3) Salvataggio dell'Eroe.

Come già detto, ciascuna delle 31 funzioni può verificarsi o mancare, ma soprattutto può presentarsi secondo vari aspetti specifici e varianti che Propp indica con delle lettere e dei numeri, secondo una tabella di riferimento. Quindi seguendo il metodo di siglatura delle funzioni proposto da Propp, ogni fiaba di magia può essere ricondotta ad una "formula" che ne rappresenta la struttura in termini funzionali.

Un altro sistema di classificazione utilizza a livello morfologico i motivi piuttosto che le azioni: il sistema di Aarne-Thompson è utilizzato per classificare fiabe e racconti suddivisi per gruppi di genere, a loro volta sottodivisi per tema. Sviluppato da Antti Aarne e pubblicato nel 1910, il sistema è stato in seguito tradotto e ampliato da Stith Thompson nel 1928 e nel 1961. La classificazione Aarne-Thompson è stata criticata da Vladimir Propp, che la accusava di ignorare lo scopo per il quale i soggetti sono classificati. Inoltre, in un'analisi, mostra che le storie e i temi ricorrenti non possono essere classificati insieme, mentre le storie con ampie divergenze lo possono, in quanto la classificazione deve selezionare solo alcune caratteristiche rilevanti per la loro funzionalità e non per la loro motivazione.

Evidentemente quanto scoperto e teorizzato da Propp è il risultato di una millenaria sedimentazione di elementi ricorrenti nelle fiabe di tutto il mondo, quasi che il genere umano, pur essendo suddiviso per popoli spesso molto lontani geograficamente tra loro, abbia sentito la stessa necessità, anzi l'urgenza, di distillare i valori sentiti come più alti e restituirli attraverso i miti, con le sue simbologie, che nel tempo si sono fatti codice comunicativo e morfologico di comune impronta antropologica e trans-culturale, in quanto travalicano il concetto stesso di cultura per andare oltre i suoi confini, verso un linguaggio dell'anima.

Quanto detto confermerebbe anche una delle tesi fondamentali – già accennata – della psicologia junghiana: l'esistenza di una "struttura archetipica", presente nell'inconscio collettivo dell'umanità, di cui le fiabe sarebbero una tipica espressione; inoltre permetterebbe di far risaltare lo stretto parallelismo tra la sequenza scoperta da Propp e il processo di individuazione che Jung ha descritto nelle sue opere: la fiaba rappresenterebbe cioè, nella sua universalità, l'archetipo del cammino che ciascun individuo deve compiere per raggiungere la totalità della propria personalità, il proprio Sé.

Leggendo ad alta voce *Le Mille e una notte*, di origine araba, o piuttosto *La leggenda della rovina di Kasch*, proveniente dal Kordofan africano, si apprezza maggiormente questa collettiva struttura archetipica, laddove, in questi due casi, si narra al loro interno anche del potere fascinatorio attribuito al raccontastorie. Da quest'ultimo punto di vista potremmo definire *Le Mille e una notte* una meta-fiaba, ovvero una fiaba che parla di se stessa, allorquando l'eroina racconta senza fine una storia fiabesca che, nell'incantare il re uditore, ne rimanda all'infinito la sua decisione di una pena capitale nei confronti dell'amato.

Quando, durante il corso di lettura esofasica, abbiamo svolto una lettura comune di *La leggenda della rovina di Kasch*, abbiamo sovrapposto al valore del contenuto della leggenda il valore delle tecniche di lettura come fascinazione sull'uditorio, ottenendone un risultato che potremmo, in modo un sicuramente audace, definire metalinguistico, eseguito ad alta voce. Di seguito lo stralcio della leggenda in cui si narra di Far-li-Mas, un uomo famoso per la sua abilità nel narrare le storie:

> […] Far-li-Mas fu chiamato. Far-li-Mas giunse. Il re disse: «Far-li-Mas, oggi è venuto il giorno in cui tu devi allietarmi. Raccontami una storia». Far-Li-Mas disse: «Sarà fatto prima che detto!». Far-Ii-Mas iniziò il suo racconto. Il re stette ad ascoltare. Gli ospiti stettero ad ascoltare. Il re e gli ospiti dimenticarono di bere. Dimenticarono di respirare. Gli schiavi dimenticarono di servire a tavola. Dimenticarono di respirare. Il racconto di Far-li-Mas era come hascisc. Quando ebbe terminato, tutti erano caduti in un benefico stato di incoscienza. Il re Akaf aveva dimenticato i suoi pensieri di morte. Nessuno, tra i presenti, si era accorto che Far-li-Mas aveva continuato il racconto dalla sera all'alba. Quando gli ospiti si congedarono, il sole era già sorto (Helberger-Frobenius, 1998, p. 25).

Una storia che ha il potere di stordire l'uditorio e un narratore in grado di affascinarlo e rapirlo come l'hascisc, allontanandolo dalle comuni incombenze, obliando la ragione a favore di un viaggio dello spirito. Sembrerebbe quasi l'astrazione di una profonda meditazione con valore palingenetico: un viaggio dell'eroe, ma anche di ciascun ascoltatore, verso il centro del proprio sé e verso il suo ciclico rinnovamento. Ecco che, percorrendo le vie immaginarie della fiaba, ciascun lettore-uditore, anche a distanza di molti anni, torna a compiere quel **viaggio dell'eroe** verso i lontanissimi lidi del proprio Sé profondo, facendosi egli stesso eroe in viaggio attraverso quello **strumento interculturale** che è appunto la **fiaba**.

14.2. Lettura del film: viaggiare con le immagini

Nella formazione culturale attuale, laddove nell'ultimo secolo si è passati da una cultura della scrittura ad una dominante cultura dell'immagine, il libro scritto viene spesso mediato dal film, dal telefilm, dal cartone animato, dal gioco su internet, per pc o playstation, prodotti distribuiti in tutto il mondo. Possiamo allora considerare la sceneggiatura di un film – ma anche di un serial tv – come una moderna fiaba realizzata prima con una scrittura tecnica per l'audiovisivo, la sceneggiatura per l'appunto, e poi con la produzione effettiva della sua "traduzione" in immagini? Non meraviglia quindi che uno sceneggiatore abbia trovato nel "viaggio dell'eroe" di Propp il punto cardine su cui far ruotare anche la struttura di base per la sceneggiatura: Christopher Vogler è infatti l'autore del saggio *The Writer's Journey: Mythic Structure For Writers*, pubblicato in italiano come *Il viaggio dell'eroe* (ed. 1992; ed. 1998; ed. 2007 ampliata). Influenzato pure dagli studi di Joseph Campbell e dal suo *L'eroe dai mille volti* (*The Hero With a Thousand Faces*, 1958 e ed. sgg), Vogler riprende la struttura morfologica della fiaba di Propp – anch'egli da un punto di vista funzionalistico – e l'uso del mito a beneficio degli scrittori di cinema e di narrativa. Come abbiamo già visto, i miti sono per le persone anche momenti chiave di passaggio da uno stadio della vita a quello successivo, storie che aiutano il proprio sé e segnano la strada della sua evoluzione (come si evince anche nell'intervista di Bill Moyer a Campbell, *The Power of Myth*, 1990). Per Vogler ogni racconto contiene una serie di elementi universalmente riconducibili al viaggio dell'eroe, essi si suddividono in moduli (*patterns*) con varianti. In tal modo è possibile tracciare una specie di atlante dei comportamenti dell'eroe: la mappa per il suo viaggio di trasformazione (crescita, cambiamenti, percorsi di vita, modi di essere). Sono dodici fasi (*stages*) sul cui telaio si possono intessere le infinite possibili varianti. Quindi, come in Propp per le fiabe di magia, la tesi di Vogler inquadra la quasi totalità delle narrazioni moderne come basate morfologicamente su un modello di storie. Nel suo ***Viaggio dell'eroe*** ha analizzato circa un centinaio di film e vi ha individuato delle strutture ricorrenti dentro le quali si muovono sette personaggi archetipici (*basic figures*), lo stesso numero dei personaggi chiave di Propp. Essi possono essere soggetti positivi e/o negativi, fisici o metaforici, persone ma anche oggetti; inoltre ciascun personaggio può rappresentare in sé più di una funzione. I sette archetipi di Vogler sono:

- **L'Eroe** (***Hero***): è colui che muove la storia, compie il viaggio, fisico o mentale. Ha in genere un punto debole (***fatal flaw***) in cui può essere colpito, e deve confrontarsi con la morte (spesso simbolica) e affrontare il sacrifi-

cio. Ha inoltre qualità con cui possiamo identificarci ed è sospinto da sentimenti e pulsioni che contraddistinguono il “bene”. Può anche avere impulsi contraddittori, però nel corso della storia evolve ed è il più attivo dei personaggi, colui che compie l’azione più importante del racconto. Le imperfezioni lo rendono più reale e attraente e di norma cerca di ri-bilanciarle. L’eroe è il simbolo dell’anima in trasformazione e quasi sempre coincide con il protagonista della storia.

- **Il Mentore** (***Mentor***): se l’eroe è l’io della storia, il mentore è il suo sé. È la guida che aiuta, allena o istruisce l’eroe. Gli procura doni, lo convince o sospinge nell’avventura. Spesso il mentore è un ex-eroe, una persona saggia o maestro (che impara, anche, come fanno tutti gli insegnanti), un “donatore” (secondo la terminologia di Propp), ma il dono spesso dev’essere conquistato, con sacrificio e/o dedizione. È anche la “voce di Dio”, positiva, come coscienza o codice di comportamento morale, e serve a motivare l’eroe. In senso lato ha a che fare con la figura del genitore che si deve fermare (o addirittura morire) prima della prova principale, che l’eroe deve affrontare solo. Ogni eroe è guidato da qualcosa e un racconto senza conoscenza di questa energia-guida è in qualche modo incompleto. Che sia espresso da un vero personaggio o interiorizzato, il mentore è un archetipo importante e rappresenta la continuità nelle mani dello scrittore.
- **Guardiano della soglia** (***Threshold Guardian***): mette alla prova l’eroe con delle difficoltà: ne sonda la volontà e la rinforza. Può rappresentare un nemico, ma può anche essere superato come tale o essere trasformato in alleato. Entra in rapporto con i demoni interni dell’eroe (con funzione psicologica di nevrosi); lo ferma riportandolo alle sue ferite emozionali, ai vizi, alle dipendenze, ai limiti che si pone. Ma questa “resistenza” negativa-positiva va riconosciuta come fonte d’energia, quindi il demone va compreso, forse incorporato, come un’arma da prendere. A volte non è nemmeno un nemico, bensì qualcuno che l’eroe incontra e che deve conquistare, assorbendone l’energia. A volte vuole solo essere riconosciuto nel suo ruolo: è il guardiano, l’eroe lo riconosce in quanto tale e lui lo lascia passare. Anche il guardiano può essere interno, un aspetto dell’eroe stesso con cui egli deve fare i conti.
- **Messaggero** (***Herald***): Comunica l’inizio dell’avventura, il cambiamento che arriva, la sua necessità. È l’incidente scatenante. Può anche essere un oggetto, come una telefonata o un telegramma. Risveglia la motivazione nel portare notizie all’eroe.
- **Mutaforme** (***Shapeshifter***): è l’elemento mutevole, si trasforma o si traveste. È l’archetipo più instabile, il folletto leale ma non sincero, l’amico che diventa nemico. Questa figura ha la funzione narrativa di seminare dubbi e suspense. È l’espressione dell’energia dell’***animus*** o dell’***anima*** dell’eroe, ovvero, secondo la terminologia di Jung, l’elemento maschile nell’inconscio femminile e il corrispondente femminile nell’inconscio maschile (il cui incontro è un passo importante nella crescita). È un catalizzatore per il cambiamento, il comportamento mutevole a servizio della storia.
- **Ombra** (***Shadow***): in genere è l’antagonista, il nemico o il cattivo. Ma rappresenta anche i sentimenti repressi e i traumi, con la funzione psico-

logica della psicosi. Riflette tendenze negative inespresse e mette definitivamente l'eroe in pericolo. Anche gli opponenti hanno però bisogno di risultare umani, e non sono mai solo stereotipi di cattiveria (anche perché in fondo un nemico è un "eroe" di un suo proprio viaggio mitico). Che siano da distruggere o da annullare portandole a livello di coscienza (la strada non intrapresa), è l'incontro-scontro ombra-eroe che muove il motore della storia.

- **Imbroglione** (***Trickster***): è la spalla dell'eroe. Crea momenti goliardici; crea contrattempi, stimola cambiamenti, anche in senso negativo. È un'energia infantile da marachella, se incarnata in un personaggio in genere con caratteristiche di confusionario, nemico dello ***status quo***, dell'ipocrisia e dell'egocentrismo. È il briccone che rimescola i problemi allargando o spargendo il conflitto e ha la funzione narrativa di offrire distensione e comicità prima di un'impresa. Questa sua funzione, legata all'eroe, non va confusa con la figura dell'***imbroglione*** di certe storie, dove impersona invece un altro tipo di eroe.

Si può notare come i personaggi archetipici di Vogler siano più cangianti e ricchi di sfumature rispetto a quelli di Propp, anche se taluni si assomigliano. Vogler attinge a piene mani alla psicologia junghiana e ai miti classici greci e nordici, compresi i loro significati simbolici. Ad esempio, l'Eroe e il Messaggero contengono molti punti di contatto con gli stessi personaggi della tragedia greca e romana, ricordandone soprattutto la funzione mitica e il significato che avevano all'origine. Il Mutaforme non è altro che la personificazione di tanti miti che vedevano possibile le metamorfosi – a livello letterario di ovidiana memoria – per effetto di forze magiche e soprannaturali. Mentre i personaggi Ombra e Imbroglione rimandano maggiormente a certe figure della saga nordica, che avevano ispirato, tra gli altri, anche Shakespeare.

Queste figure basiche si muovono all'interno di una griglia teorica di dodici fasi a loro volta suddivise in tre atti: 5 fasi nel I atto (Partenza), 4 fasi nel II atto (Iniziazione) e 3 fasi nel III atto (Ritorno). Queste dodici fasi assomigliano in parte alle trentuno funzioni di Propp, attivandosi anch'esse per motivi funzionalistici sia rispetto alla narrazione sia nei riguardi delle significanze. Rimando ad altra sede il loro approfondimento.

Avere una piena coscienza e comprensione dei meccanismi che muovono le trame delle moderne fiabe, i film, serve molto anche per capire gl'intimi meccanismi, non solo letterari, di gran parte di racconti e fiabe moderne scritte, soprattutto quelle più attuali che maggiormente assorbono il modello di Vogler.

14.3. Conclusioni

Durante l'ultimo incontro del corso di Lettura ad alta voce ho proposto alcuni racconti di Italo Calvino e alcune favole di Gianni Rodari, improntate sul disagio e sulla solidarietà.

Calvino si interessò di ricercare e trascrivere le fiabe più rappresentative di ogni regione d'Italia, rispolverando l'immenso patrimonio di saggezza della nostra tradizione popolare. Forse anche per questo gran parte dei suoi racconti hanno il sapore della fiaba moderna, oltre che essere calati in contesti ambientali e sociali del vissuto quotidiano moderno, degni della maggiore attenzione e considerazione.

Rodari ha rinnovato la favola italiana in modo geniale esportandola in tutto il mondo, essendo stato uno degli scrittori italiani più tradotto a livello internazionale.

Per quanto riguarda questi due grandi autori, è difficile rintracciare nelle loro favole e racconti elementi morfologici riconducibili alla struttura teorizzata da Propp o a quella di Vogler, anche se ogni loro favola o racconto contiene sempre un eroe, o meglio un antieroe, che compie il suo viaggio ideale o vive più semplicemente un'avventura.

In questi casi la forma segue la funzione di situazioni esistenziali, anche solo favoleggiate, come nel caso di Rodari. Le credenze, le priorità di chi scrive o dei personaggi, i temi, lo stile, il tono e l'umore che vengono ricercati disegnano la trama, soprattutto di quelle storie d'ordinario disagio quotidiano magistralmente espresse da Calvino.

Come nelle fiabe, anche da certe storie calviniane, permeate di ossessioni e sconfitte, se ne ricava un monito: affrontare con dignità il crollo dei falsi ideali e respingere la tentazione a lasciarci sopraffare da quanto di negativo ci circonda. Le favole di Rodari contengono lo stesso suggerimento, mascherato da sberleffo ed alleggerito dal linguaggio rivolto ai bambini.

Quindi non bisogna mai considerare la sole la mappa per il **viaggio** ma è necessario "perdersi", esplorare linguaggi, posti sconosciuti per far trovare la strada del ritorno al nostro **eroe interiore**.

Scrivere e narrare sono questioni di magia e entrambi sono un viaggio avventuroso da cui si torna con l'elisir, o la pietra filosofale, che è la storia stessa.

15. ITACA. Un gioco per raccontare, raccontarsi, incontrare, incontrarsi

di *Alessandro Vaccarelli*

15.1. Introduzione

Itaca è pensato come un gioco da utilizzare nei contesti di formazione degli adulti, soprattutto degli insegnanti e degli educatori, adattabile anche all'infanzia e all'adolescenza. Il gioco si avvale della narrazione vista come occasione e *chance*, per gli individui e per i gruppi, di tessere, a partire dalle proprie particolari esperienze di vita, un mosaico di riflessioni, significati, emozioni che possano essere utili ad affrontare, in modo dinamico e aperto, le questioni relative all'identità, alla trasversalità dei bisogni, alle differenze che umanamente, prima ancora che culturalmente, riconosciamo in noi stessi e negli altri.

Itaca può essere proposto almeno in due contesti, spesso tra di loro intrecciati: nei contesti multiculturali, per favorire i processi di interazione, conoscenza, dialogo e ascolto, improntati sulle idee di interculturalità e transculturalità; nei contesti in cui è necessario dare supporto alle capacità di resilienza degli individui e dei gruppi, lavorando sulla motivazione e sull'autostima, attraverso la riflessione sulle modalità di rappresentazione del sé individuale o di gruppo all'interno di trame narrative che si incontrano e che si riflettono.

Il gioco trae spunto da alcune riflessioni teoriche e proposte di attività che nell'ambito del dibattito pedagogico si sono attestate come prospettive di studio e di analisi fortemente innovative rispetto ai dibattiti più tradizionali: le questioni relative al racconto, al racconto di sé nei contesti formativi (Demetrio1995; Demetrio, Favaro, 2004; Riva, 2004; Nanni, 2014); ai materiali che hanno fortemente contribuito ad inserire nei contesti interculturali le pratiche narrative, come Il *gioco della vita* di Duccio Demetrio (1999) o il gioco dell'oca autobiografico (Favaro, 2000; 2002); le indicazioni di Gianni Rodari (1980) contenute nella sua *Grammatica della fantasia* e, dunque, la visione della fiaba nell'ottica dello strutturalismo di Propp; la comparsa del concetto di *resilienza* nel dibattito pedagogico e didattico (Malaguti, 2005; Isidori, Vaccarelli, 2013).

15.2. Perché "Itaca"?[1]

Considerata una figura emblematica della cultura occidentale, Itaca può nascondere in sé significati che travalicano i confini delle culture, che li attraversano e che le riconnettono. Più che attingere a quanto il viaggio raccontato da Omero ha espresso negli immaginari, nelle concezioni di uomo, di destino, libero arbitrio, di conoscenza, il gioco prende corpo e si ispira all'Itaca di un autore greco, Kostantinos Kavafis, che ha rielaborato e riattualizzato (per quanto intramontabile) l'idea di Itaca: metafora della vita, dell'incontro, tensione verso il noto e l'ignoto, riconoscimento della paura e del coraggio, presa di coscienza della propria forza interiore, che guida e dà senso alla buona e alla cattiva sorte, restituendo all'*umano* il senso del suo cammino: «In Ciclopi e Lestrigoni, no certo, / né nell'irato Nettuno incapperai / se non li porti dentro / se l'anima non te li mette contro». Itaca è il luogo della realizzazione mai compiuta dell'umano, è tensione, conoscenza, luogo atteso e sognato, forse mai raggiunto fino in fondo; essa può rappresentare il modo tutto umano di affrontare l'incertezza e di mettersi in viaggio, poiché è solo il viaggio a rendere Itaca così speciale.

Itaca[1]

Quando ti metterai in viaggio per Itaca
devi augurarti che la strada sia lunga,
fertile in avventure e in esperienze.
I Lestrigoni e i Ciclopi
o la furia di Nettuno non temere,
non sarà questo il genere di incontri
se il pensiero resta alto e un sentimento
fermo guida il tuo spirito e il tuo corpo.
In Ciclopi e Lestrigoni, no certo,
né nell'irato Nettuno incapperai
se non li porti dentro
se l'anima non te li mette contro.

Devi augurarti che la strada sia lunga.
Che i mattini d'estate siano tanti
quando nei porti – finalmente e con che gioia
toccherai terra tu per la prima volta:
negli empori fenici indugia e acquista
madreperle coralli ebano e ambre
tutta merce fina, anche profumi
penetranti d'ogni sorta; più profumi
inebrianti che puoi,
va in molte città egizie
impara una quantità di cose dai dotti.

Sempre devi avere in mente Itaca –
raggiungerla sia il pensiero costante.
Soprattutto, non affrettare il viaggio;
fa che duri a lungo, per anni, e che da vecchio
metta piede sull'isola, tu, ricco
dei tesori accumulati per strada
senza aspettarti ricchezze da Itaca.
Itaca ti ha dato il bel viaggio,
senza di lei mai ti saresti messo
sulla strada: che cos'altro ti aspetti?
E se la trovi povera, non per questo
Itaca ti avrà deluso.
Fatto ormai savio, con tutta la tua esperienza addosso
già tu avrai capito ciò che Itaca vuole significare.

---

1. Il gioco parte da un'idea di chi scrive, arricchita dai contributi di Silvia Nanni e di Elena Bianchi e Annalisa D'Antonio.

2. C. Kavafis, *Settantacinque poesie*, a cura di N. Risi e M. Dalmati, Einaudi, Torino, 1992.

15.3. Narrazione e intercultura: l'eroe/l'eroina che è in noi

Come vedremo, il gioco stimola i partecipanti a rileggere il loro ruolo nei confronti della propria esistenza assumendo il ruolo di *eroi* ed *eroine*. Lungi dal voler produrre o promuovere atteggiamenti che stimolino la ricerca di sentimenti di superiorità individuale, la figura dell'eroe ci sembra evocare la scoperta delle proprie forze ed energie interiori, di quel lato migliore di sé da condividere con gli altri e da mettere a servizio delle esperienze altrui; nonché il riconoscimento, in chi ci è vicino, dello stesso lato "migliore", anche se rapportato ad esperienze, storie, ambienti, sostrati culturali diversi. Tutti diventano, in questo senso, nella moltitudine che si fa massa solitaria e invisibile, eroi ed eroine, perché tutti nel gioco della vita sperimentano la forza, il coraggio, l'iniziativa, e danno corso al cambiamento e alla trasformazione. Il gioco vuole mettere a fuoco proprio questa ricerca di energia che qualunque persona sperimenta nel corso della sua esistenza.

La figura dell'eroe è centrale in molte forme di narrazione. La mitologia antica, così come le fiabe, rendono l'eroe una figura chiave, colui che cambia il corso delle cose, che lo accelera o lo ferma, colui che è l'artefice del colpo di scena, della virata narrativa. In ambito analitico l'eroe è considerato una figura archetipica, con funzioni fondamentali sia nella prospettiva filogenetica sia nella prospettiva ontogenetica: Neumann sostiene che «la storia dell'eroe come è rappresentata nel mito è la storia esemplare dell'autoemancipazione dell'Io, che si libera dal potere dell'inconscio e afferma la propria esistenza contro le forze pericolose che tendono a sommergerlo» (1978, p. 124); è, al tempo stesso, «il precursore archetipico dell'uomo», poiché le fasi dell'eroe che la mitologia percorre riproducono le fasi dello sviluppo della personalità dell'individuo. Senza entrare troppo nel merito, e lungi dal voler proporre *Itaca* in chiave e con intenti psicodinamici, è interessante distinguire, sempre secondo l'interpretazione di Neumann, tre tipi di eroi: l'eroe estroverso, tendente ad un'azione che cambia e trasforma il mondo; quello introverso, portatore di cultura, che cerca il nuovo. Il terzo tipo di eroe non si propone di cambiare il mondo, ma è concentrato al cambiamento di se stesso. Neumann sostiene che l'eroe compie anche in questo caso un gesto esemplare e utile per l'umanità. La figura dell'eroe è centrale anche nell'opera di V.J. Propp (2000), l'autore dell'ormai classico *Morfologia della fiaba*, opera in cui, in chiave strutturalista, si individuano quelle funzioni universali, dunque costanti e stabili, 31 in tutto[3], che ricor-

3. Allontanamento, divieto, infrazione, investigazione, delazione, tranello, connivenza, danneggiamento (o mancanza), mediazione, consenso dell'eroe, partenza dell'eroe, l'eroe messo alla prova, reazione dell'eroe, conseguimento del mezzo magico, trasferimento dell'eroe, lotta tra eroe e antagonista, marchiatura dell'eroe, vittoria sull'antagonista, rimo-

rono nelle trame fiabesche a prescindere dalla loro origine contestuale. La funzione per Propp è «l'atto del personaggio, ben determinato dal punto di vista della sua importanza per il decorso dell'azione». Le funzioni possiamo ricondurle all'interno di uno schema generale di sviluppo del racconto: 1) preparazione ed esordio (equilibrio iniziale); 2) la rottura dell'equilibrio (complicazione); 3) l'acme della fiaba e le peripezie dell'eroe; 4) il ristabilimento dell'equilibrio (conclusione).

Gianni Rodari ha compiuto, a partire dalla morfologia della fiaba di Propp, una riformulazione del suo lavoro in chiave educativa e didattica volta a sviluppare nei bambini quella *grammatica della fantasia* che rappresenta nella sua opera e nel suo impegno una prerogativa essenziale anche in riferimento alla sua visione, *politica* e trasformativa, dell'educazione e del fare scuola. E potremmo dire che, in essa, si sottolinea il ruolo del bambino non solo come fruitore della cultura, ma come soggetto produttore di cultura, passando dal piano analitico della *morfologia* al piano dell'immaginazione attiva e della creatività narrativa: «A noi le "funzioni" interessano perché possiamo usarle per costruire infinite storie, come con dodici note [...] si possono comporre infinite melodie» (Rodari, 1980, p. 75). Rodari, riducendo le funzioni a 20, popone le "Carte di Propp", un mazzo di carte ognuna delle quali contiene la rappresentazione di una funzione proppiana: «Chiunque può farsi da solo un mazzetto di "carte di Propp", di venti o di trentun pezzi, o di cinquanta, a scelta: basta scrivere su ogni carta il titolo della "funzione" o del "tema", l'illustrazione non è indispensabile». Ogni funzione, secondo Rodari, è ricca di riferimenti personali al mondo del bambino: «Rivive oscuramente i primi momenti del suo rapporto con le cose, quando solo il "sì" e il "no" materno lo aiutavano a distinguere tra lecito e illecito» (p. 77).

Rodari sembra inoltre accettare l'interpretazione *proppiana* secondo cui i nuclei più antichi delle fiabe di magia derivano dai rituali di iniziazione delle società primitive. Ritorna, dunque, il tema dell'archetipo?

La fiaba rappresenta – se si seguono le suggestioni e le indicazioni di un Propp e di un Rodari – un mediatore di straordinaria importanza anche nel contesto dell'educazione interculturale, poiché permette di mediare, appunto, tra la diversità e l'uguaglianza, tra la dimensione culturale (specifica, connotata, ricca di elementi contestuali) e la dimensione transculturale. I contenuti richiamano la prima, le strutture universali (proppianamente intese) le seconde: la fiaba africana, in questo senso, quanto può somiglia-

zione della sciagura o mancanza iniziale, ritorno dell'eroe, sua persecuzione, l'eroe si salva, l'eroe arriva in incognito a casa, pretese del falso eroe, all'eroe è imposto un compito difficile, esecuzione del compito, riconoscimento dell'eroe, smascheramento del falso eroe o dell'antagonista, trasfigurazione dell'eroe, punizione dell'antagonista, nozze dell'eroe.

re alla fiaba europea? Molto, se si vede il tutto alla luce delle funzioni della fiaba stessa, ai temi (l'amore, la vita, la morte, l'amicizia, l'inganno…) trasversali e ricorrenti, tracce dell'umano che ci rendono uomini e donne al di là di ogni specificità identitaria. Può distinguersi anche: se consideriamo gli elementi, gli ambienti, i tratti culturali che fanno da contenuto e che ci consentono di apprezzare e valorizzare diversità e differenze. Graziella Favaro considera in questo senso il racconto fiabesco come «una sorta di specchio a due facce, che, da un lato, si apre sull'orizzonte dell'immaginario e delle rappresentazioni collettive di una determinata società e, dall'altro, rivela i suoi evidenti agganci con la sfera del vissuto e con la dimensione sociale» (Favaro, 2002, p. 22).

In questo senso è possibile promuovere l'interculturalità attraverso un approccio anche di tipo transculturale, che, dunque, attraversi le culture, alla ricerca di ciò che è comune, trasversale, condiviso, appartenente alla dimensione dell'umano. Su questo, le prospettive pedagogiche della narrazione, del gioco, dell'intercultura/transcultura sono state esplorate, nelle loro interconnessioni feconde e profonde, da Demetrio (Demetrio, Favaro, 2005), che, tra l'altro, sottolinea il portato transculturale delle stesse attività di gioco e di narrazione. Rinviando alla lettura delle diverse proposte teoriche e didattiche di una pedagogia interculturale così intesa, proponiamo solo alcune parole chiave (Demetrio, 2002), utili anche a contestualizzare il gioco "ITACA": ibridazione (di modelli cognitivi, di linguaggi…); sviluppo delle abilità sociali, dei comportamenti cooperativi, dell'intelligenza relazionale; educazione alla transitività cognitiva e alla capacità di decentramento; sviluppo della dimensione empatica della comunicazione e della dimensione dialogica e della capacità di ascolto attivo. L'incontro con l'altro diventa dunque possibile quando sono chiamate in gioco le emozioni, i sentimenti, i legami, che la narrazione di sé veicola e che sono lo specchio delle *mie* emozioni e dei *miei* sentimenti (e dei miei modi di affrontare la vita), nuclei fondamentali della ricerca/scoperta della dimensione della transculturalità.

Nel gioco ITACA, l'eroe diventa la figura ponte attraverso cui leggere non solo il rapporto tra individui che vogliono e possono conoscersi meglio, ma anche il rapporto tra l'individuo e la sua vita. In questo senso Itaca non intende soltanto promuovere l'ascolto e il dialogo, ma anche tirare fuori la *resilienza*, quella capacità di rispondere alle avversità, di individuare nuovi equilibri, di adattarsi al nuovo che richiede autostima, sentimento del noi e della base sicura, analisi e valutazione delle situazioni (*appraisal*): l'eroe e il suo atto, quali stimoli del gioco (sentirsi eroe o eroina), vogliono promuovere una rilettura della propria vita o di un suo particolare momento in cui emerga l'autostima, il sentirsi attori e artefici, potenti di fronte alle avversità e alle *cose-più-grandi-di-noi*, senza tuttavia assume-

re atteggiamenti di onnipotenza o di negazione del dolore o della sconfitta. E in gioco non c'è solo la *resilienza* del migrante, ma anche la *resilienza* di chi, a prescindere dalla propria identità, condivide la condizione umana.

Se il lavoro di Rodari è proiettato alla dimensione fantastica, Itaca, come vedremo, pur non rinunciando ad essa, parte dalla dimensione del reale così come si presenta nel ricordo, per arrivare alla dimensione del verosimile e del possibile.

15.4. Le regole e le fasi del gioco

Il gioco si struttura in due incontri della durata di 4 ore ciascuno, ma può essere ridotto anche ad un incontro oppure, con l'aggiunta di modalità diverse, ad esempio il ricorso a tecniche teatrali, può essere articolato su più giornate. Il gruppo potrà essere composto da 10-12 partecipanti.

15.4.1. *Primo incontro (4 ore)*

Riscaldamento: Mi presento in un minuto

I membri del gruppo, disposti in cerchio, sono invitati dal conduttore a presentarsi molto brevemente, dando le informazioni di massima sulla propria identità personale e/o su aneddoti della propria vita, secondo uno schema che può variare da contesto a contesto. Come mi chiamo – Da dove vengo – Le cose che mi piace fare – Le mie radici – Le mie aspirazioni e sogni – Il mio viaggio. Il conduttore consegna un gomitolo di lana al primo volontario, il quale, dopo essersi presentato, tenendo stretto il capo del filo lancia il gomitolo ad una persona di sua scelta. Così, per tutti i partecipanti, fino ad ottenere, oltre alle presentazioni, una *ragnatela* di filo di lana che rappresenterà le idee di trama, incontro, intreccio, interconnessione. Da ultimo, il conduttore si presenta, ma entrando nei panni di un personaggio diverso da quello che effettivamente è, virando dunque verso un ruolo, quello del cantastorie, in cui sia presente una certa teatralità e un tono affabulatorio. Nella proposta sperimentata nel progetto "L'Aquila oltre i confini", il cantastorie sceglie un nome di suo gradimento, è anziano e ha viaggiato a lungo, ha conosciuto uomini e donne di tutti i tipi, ha visitato luoghi del nord e del sud, dell'est e dell'ovest, ha incontrato la pace e la guerra, la gioia e il dolore. Si è fatto un'idea di tutte le persone che ha incontrato nella sua lunga vita errante: ogni donna, ogni uomo, ogni bambina, ogni bambino nasconde in sé una forza straordinaria. Chiunque è in qualche modo un eroe o un'eroina. E ora il cantastorie è qui, a cercare una nuova storia a cui dar voce.

Presentazione e scelta delle carte dell'eroe

Ciascun membro del gruppo è invitato ad estrarre una carta da un mazzo di 30, contenenti illustrazioni e frasi di diverso tipo, con l'indicazione di un'azione, generica, poco definita, che l'eroe compie o di una situazione in cui si trova (fig. 1). Il cantastorie suggerisce di non leggere subito il contenuto della carta, ma di attendere che tutti l'abbiano in mano. Suggerisce anche ai partecipanti di non condividere con gli altri il contenuto della carta estratta. Va specificato che le carte si riferiscono agli eroi e alle eroine. Non sempre l'eroe fa gesta eroiche, a volte può provare i sentimenti di tutti gli umani, può godere del caldo del sole o della compagnia di un amico. A volte, anche se ha paura ed è capace di piangere, l'eroe si rivela per quello che è: una persona coraggiosa. Altre volte ancora non sa nemmeno lontanamente di esserlo.

Dopo aver dato il via alla lettura, si invita a chiudere gli occhi e a pensare ad uno o a più momenti particolarmente significativi della propria vita evocati dalla frase riportata nella carta (tav. 1).

Le trenta carte rimandano alla tipologia dell'eroe secondo Neumann, alle dimensioni transculturali della narrazione evidenziate da Demetrio e, in alcuni casi, si ispirano alle carte di Propp secondo la formulazione rodariana. Le carte si riferiscono ad azioni e ad emozioni che tutti sperimentano e che sono lo stimolo per trovare tra i propri ricordi eventi, fatti, circostanze, problematiche o non, in cui il partecipante abbia sperimentato la sua forza interiore. Il tema del viaggio è esplicitato almeno in diverse occasioni: l'eroe/l'eroina parte, ritorna, è in viaggio (quest'ultima carta è ripetuta 4 volte per aumentare le probabilità della sua estrazione).

Le carte estratte vengono rimescolate e si distribuiscono taccuini o quaderni su cui ognuno può rappresentare liberamente attraverso parole e disegni ciò che la carta evoca in termini di ricordi, emozioni, ambientazioni. La scelta delle modalità espressive è assolutamente libera, così come libere devono essere le scelte testuali. Va chiarito che i contenuti saranno presto socializzati. Il tutto con 5 minuti di tempo.

Al termine, il conduttore prende le carte, le mescola ed estrae la prima. La persona che si riconosce nella carta viene dunque invitata a raccontare, in un tempo di 10 minuti, le sue esperienze, i suoi ricordi, le sue emozioni evocate dalle immagini o dalle parole in essa contenute. Chi è chiamato a parlare mostra ciò che ha scritto o rappresentato. Gli altri sono invitati a porre domande al fine di avere dettagli (sui luoghi, sui tempi, sugli altri personaggi coinvolti) e di ricostruire la "microstoria" evocata. Una clessidra segnerà il tempo; senza mai interrompere bruscamente si darà un minuto aggiuntivo per chiudere il racconto. La stessa modalità va ripetuta per tutti i partecipanti.

Tav. 1 - Le carte dell’eroe

1	L’eroe/L’eroina VINCE	**11**	L’eroe/L’eroina RITORNA	**21**	L’eroe/L’eroina AFFRONTA
2	L’eroe/L’eroina PERDE	**12**	L’eroe/L’eroina PARTE	**22**	L’eroe/L’eroina È AMICO/A
3	L’eroe/L’eroina PIANGE	**13**	L’eroe/L’eroina COMBATTE	**23**	L’eroe/L’eroina AIUTA
4	L’eroe/L’eroina RIDE	**14**	L’eroe/L’eroina CANTA	**24**	L’eroe/L’eroina FUGGE
5	L’eroe/L’eroina RICORD	**15**	L’eroe/L’eroina GIOCA	**25**	L’eroe/L’eroina COMPRENDE
6	L’eroe/L’eroina SI TRASFORMA, CAMBIA	**16**	L’eroe/L’eroina SOGNA	**26**	L’eroe/L’eroina SBAGLIA
7	L’eroe/L’eroina SI PENTE	**17**	L’eroe/L’eroina HA PAURA	**27**	L’eroe/L’eroina HA FORTUNA
8	L’eroe/L’eroina DIMENTICA	**18**	L’eroe/L’eroina HA CORAGGIO	**28**	L’eroe/L’eroina HA SFORTUNA
9	L’eroe/L’eroina BALLA	**19**	L’eroe/L’eroina HA FORZA	**29**	L’eroe/L’eroina È IN VIAGGIO
10	L’eroe/L’eroina È IN VIAGGIO	**20**	L’eroe/L’eroina È IN VIAGGIO	**30**	L’eroe/L’eroina È IN VIAGGIO

La costruzione della storia comune

Al termine del giro, il conduttore invita i membri del gruppo a costruire una storia che sia il frutto dell’incontro di tutte le storie raccontate, che abbia le seguenti caratteristiche:

1. costruire una storia verosimile, in cui ambientazioni, elementi, personaggi, fatti siano effettivamente tratti dalle storie messe in comune;
2. va pensato un inizio della storia con il riferimento ad una o più ambientazioni;
3. l’eroe non va individuato in nessuno degli “eroi” o delle “eroine” presenti: è una figura *altra*, nuova, da definire, che assume e sintetizza le caratteristiche di tutti quanti e che ne aggiunge di nuove. Può essere donna o uomo, ragazza o ragazzo, bambina o bambino, anziana o anziano, di qualunque posizione rispetto alla religione, di qualunque etnia, estrazione sociale, condizione psico-fisica, orientamento sessuale;
4. prevedere un evento centrale di fronte al quale articolare la narrazione;
5. sottolineare, almeno una volta, il ruolo del caso (l’incontro fortunato o sfortunato, la coincidenza imprevista) e il ruolo dell’eroe o degli altri protagonisti di fronte ad esso;

6. nuovi elementi sono ben accetti, sempre che siano riferiti ai ricordi dei partecipanti, che possono emergere anche in questa fase del gioco;
7. protagonisti e antagonisti vanno individuati dentro le storie che le carte dell'eroe hanno stimolato;
8. il finale può essere aperto, chiuso, a più vie.

Nell'arco di un tempo di novanta minuti viene chiesto ai partecipanti di cooperare alla stesura della storia, che potrà essere organizzata in modo sintetico per sequenze narrative. Il conduttore si preoccuperà di segnalare, ogni 30 minuti, lo scorrere del tempo. Al termine, il conduttore chiederà a tutti i partecipanti: "Come ti sei sentito/a durante il gioco?". Finito il giro, ci si saluta.

Ai fini dell'osservazione sarà utile soffermarsi sui seguenti parametri:

come il gruppo gestisce il flusso delle comunicazioni, delle scelte narrative (si affermano uno o più leader? Partecipano tutti attivamente? Si crea un reale clima di ascolto?)

- come i ricordi e la memoria dei singoli partecipanti continuano a "lavorare" all'interno della costruzione della storia;
- emozioni, reazioni, atteggiamenti, comportamenti dei partecipanti e del gruppo;
- quale ruolo viene dato al fato/destino/caso e quale ruolo viene dato all'eroe, ai protagonisti, agli antagonisti;
- come viene sviluppato il tema del viaggio?

15.4.2. *Secondo incontro (4 ore)*

Rincontrarsi

Il cantastorie (conduttore) saluta i partecipanti, cercando di rievocare per ciascuno di loro i ricordi associati alle carte, eventuali aneddoti relativi al precedente incontro. Prende poi la traccia narrativa costruita e la legge/la illustra. Chiede poi ai partecipanti, di scrivere su un biglietto, senza pensarci troppo, qualcosa (parole o frasi) sull'incontro precedente. I biglietti verranno riuniti in una scatola, mescolati e redistribuiti ad ogni partecipante. Ognuno leggerà un biglietto, che con altissime probabilità sarà di qualcun altro. Questa attività ha come obiettivo quello di ricreare il clima dell'attività interrotta precedentemente, di rievocare ricordi e tracce, di aprire la comunicazione e di ricontestualizzare i partecipanti nel gioco.

Si danno 60 minuti per rivedere la storia, arricchirla, modificarla. Se necessario, si darà la possibilità di utilizzare le carte non estratte. Altri 60 minuti saranno utilizzati per la rappresentazione della storia attraverso le tecniche che il gruppo preferisce, dando spazio all'uso del corpo, e even-

tuali materiali poveri messi a disposizione. Anche in questo caso il ruolo dell'osservatore sarà di fondamentale importanza.

Riflessione

Il gruppo viene stimolato ad una riflessione sull'intera attività, attraverso, se necessario, una serie di domande stimolo, che seguono sostanzialmente la traccia utilizzata dagli osservatori. Lo stesso osservatore e il conduttore cercheranno di restituire quanto emerso e chiariranno, anche per verificare se gli obiettivi del gioco si sono raggiunti, le finalità, il senso del gioco, il suo impianto teorico-metodologico. La riflessione seguirà soprattutto la linea che meglio si vuole approfondire (intercultura o resilienza, oppure resilienza-intercultura). Al termine, viene letta e poi regalata la poesia "Itaca" di K. Kavafis a tutti i membri del gruppo.

E se la trovi povera, non per questo Itaca ti avrà deluso.
Fatto ormai savio, con tutta la tua esperienza addosso
già tu avrai capito ciò che Itaca vuole significare.

16. Dentro la formazione: le dimensioni educative del gioco e del racconto di sé. L’osservazione dei gruppi

di *Silvia Nanni*

16.1. Dopo Visalberghi. Dal ludico al ludiforme

Per il filosofo americano John Dewey (1859-1952) il gioco comporta uno “sforzo” fisico e intellettivo, di adattamento alle regole, ai compagni, e dunque implica *serietà*: scrive infatti che «basta osservare il comportamento dei bambini che giuocano veramente, per notare che il loro atteggiamento è di chi è seriamente impegnato» (Dewey, 1992, p. 257).

La serietà dell’attività ludica è oltremodo sottolineata dalla cosiddetta “teoria del gioco” deweyana che propone notoriamente il passaggio dal gioco al lavoro alla luce di alcune caratteristiche fondamentali che, prendendo in prestito la categorizzazione che ne offre Aldo Visalberghi (1919-2007), risultano essere quattro:

- impegnativa;
- continuativa;
- progressiva;
- non funzionale.

Sempre il pedagogista triestino propone l’ormai acquisito passaggio *dalla attività ludica alla attività ludiforme* attraverso la sostituzione dell’elemento “non funzionale” con un’azione seria e privilegiata, nella quale è consciamente perseguita la funzione ulteriore del *fine* da conseguire attraverso il gioco. Da questo punto di vista, le attività ludiformi sono giochi a forte valenza educativa perché il fine che si persegue non è esclusivamente interno ma anche esterno, e non si conclude con l’attività del gioco: il fine rimane esterno al giocare. Si tratta, appunto, della modalità “ludiforme” dove il gioco è un facilitatore degli apprendimenti.

L’attività ludica è quell’attività nella quale i fini che vengono consapevolmente perseguiti hanno tradizionalmente il carattere di cosiddetti “mez-

zi procedurali". Quando viceversa il fine, oltre ad avere funzione di "mezzo procedurale", è inteso come un "mezzo materiale" per attività ulteriori, future, il gioco tende a trasformarsi in lavoro. Ora, è proprio nella tendenza alla continuità e ad assicurarsi sempre più ricche prospettive di attività ulteriore, che il gioco si rende disponibile a divenire lavoro. Dewey definisce il gioco come un'attività che si svolge senza bisogno di stimoli esterni, che tende ad essere impegnativa, continuativa e progressiva e che non persegue fini o scopi a essa esterni se non nella misura in cui questi siano necessari allo svolgimento dell'attività stessa, funzionanti quindi come semplici "mezzi procedurali" necessari alla messa in opera dei mezzi materiali (le attività stesse) in modo appunto impegnativo, continuativo e progressivo. Il "fine in vista" – cioè consapevole – dell'attività giocosa, una volta raggiunto, segna la fine dell'attività stessa e non serve ad altro. Nell'attività di lavoro il fine ha una funzione più complessa, non solo indispensabile come "mezzo procedurale" per organizzare le attività intese a conseguirlo, ma anche un mezzo materiale per altre attività una volta realizzato. Se il lavoro conserva i caratteri di impegnatività, continuità e progressività allora siamo di fronte ad una vera attività ludiforme, che pertanto non può essere intesa semplicemente come un gioco. «Le attività serie [...] sono più ricche e appaganti del puro gioco per la presenza di prospettive ulteriori che entrano in modo determinante nelle valutazioni e nelle scelte presenti» (Visalberghi, 1988, p. 34).

> Il concetto di "ludiforme" è quindi complesso e sfuggente. Ma è centrale nella problematica educativa. Si connette con la coscienza di una crescita intellettuale che può avere (e normalmente ha) orientamenti applicativi, ma deve anche mantenere un respiro di libera avventura "spirituale" (ivi, p. 35).

Infatti, secondo la teoria del gioco deweyana, questo non si basa sull'interazione ma sulla transazione. Visalberghi, che riprende il filosofo americano che con Arthur Bentley scrisse *Conoscenza e transazione* (cfr. 1974, p. 130), nel definire proprio la transazione, sottolinea come i rapporti fra i fattori personali e quelli ambientali/contestuali della conoscenza sono caratterizzati da un'interdipendenza continua e non si possono pertanto considerare isolati e fissati in modo stabile e fermo.

Insomma, oltre alla dimensione fisica, che riguarda eminentemente il corpo, a quella mentale, legata alla risoluzione di una situazione problematica, la dimensione sociale del gioco permette un confronto continuo del soggetto con l'oggetto e con gli altri e permette la manifestazione e la scoperta dei propri limiti, di quelli degli altri e infine, di quelli insiti nell'attività stessa. Lo sforzo sta nel reciproco adattamento: soggetto-regola, soggetti-soggetti.

Già nel 1909, il sociologo statunitense Charles Horton Cooley aveva dedicato enorme importanza al gioco e precisamente al gioco sociale tanto da giungere a considerare il gioco come "scuola del cittadino" e ad affermare che senza il gioco di gruppo la natura umana non può svilupparsi correttamente. Dal gioco egli ritiene che debba scaturire la democrazia, concetto in comune con Dewey e Piaget, il nodo sta tutto nella relazione – non contrapposizione – tra organismo e ambiente, come ben ci ricorda nuovamente Visalberghi nel suo volume *Pedagogia e scienze dell'educazione* quando riflette sul legame tra *Cultura e educazione* in riferimento, appunto, alla "concezione transazionale" deweyana, nella quale si nega la contrapposizione rigida e archetipica fra soggetto e oggetto.

Dewey ci tiene a sottolineare che «La sola attività non costituisce esperienza. È dispersiva, centrifuga, dissipante. L'esperienza come tentativo implica un cambiamento, inteso propriamente come una transizione senza significato a meno che non sia coscientemente connesso con l'ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono. […] quando il cambiamento fatto dall'azione è riflesso in un cambiamento fatto in noi, anche questo solo flusso è carico di significato e noi impariamo qualcosa» (Dewey, cit., p. 179).

La tensione al cambiamento e alla ricerca del significato, ai "fini ulteriori", conducono le nostre considerazioni su un piano meta-riflessivo, nel tentativo di collocare l'azione, l'esperienza, il cambiamento stesso all'interno di una cornice di senso, teleologica, formativa. La restituzione narrativa di questo processo aiuta il soggetto a rendere manifesto e accessibile lo slancio anagogico, al miglioramento, proprio di ogni interazione, di ogni comunicazione, di ogni atto educativo. Evidentemente la matrice transazionale propria sia dell'attività ludica/ludiforme sia della narrazione – anche autobiografica – legano i due momenti formativi *ab imis*.

16.2. Dentro la formazione. ITACA

Il gioco può proporre ai partecipanti l'acquisizione di conoscenze della realtà in tutti i suoi aspetti (storico, economico, ecologico, tecnologico, giuridico, ecc.), l'acquisizione di comportamenti stimolati da una concreta esperienza di democrazia applicata al vissuto di ciascuno (rapporti con gli altri, decisioni maturate insieme, lavoro e scelte di gruppo, la disponibilità e la capacità di individuare un problema: il *problem posing*) e di progettare soluzioni diversificate (*problem solving*), frutto di ricerca autonoma e critica ma verificata nel confronto costante con il gruppo.

Sulla scorta di queste riflessioni si è ipotizzato e progettato un laboratorio, a conclusione del Progetto, denominato "Tecniche di contaminazione", dedicato agli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Pri-

maria e di Scienze della Formazione e del Servizio Sociale con l'obiettivo di mettere in gioco le proprie competenze personali, esperire metodologie "attive" per favorire e stimolare la loro crescita in termini di consapevolezza personale e interpersonale e, ovviamente, professionale.

Le attività laboratoriali sono particolarmente importanti perché consentono di attivare processi in cui i partecipanti diventano attori protagonisti del percorso. Questo approccio educativo si fonda sulla comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, sia in situazioni di gioco, sia di lavoro sia in situazioni di studio.

Il laboratorio "Tecniche di contaminazione"[1] – dopo una prima ricognizione teorico-pratica attraverso seminari e incontri tenuti all'Università in cui sono intervenuti anche i ragazzi dello SPRAR – si è strutturato in due appuntamenti, ciascuno di tre ore con due gruppi distinti di partecipanti, presso la sede di alcune Associazioni *partner* in Piazza d'Arti, e ha visto coinvolti attivamente studenti e ragazzi stranieri.

I partecipanti sono stati invitati a "mettersi in gioco" personalmente raccontandosi attraverso il gioco, e precisamente attraverso ITACA. Il protagonista è stato dunque il viaggio: narrativo, esperienziale, compiuto o sognato, prossimo o lontano, amato o odiato.

I parametri ai fini dell'osservazione e della restituzione hanno riguardato cinque macro-ambiti[2]:

- come il gruppo gestisce il flusso delle comunicazioni, delle scelte narrative (si affermano uno o più leader? Partecipano tutti attivamente? Si crea un reale clima di ascolto?);
- come i ricordi e la memoria dei singoli partecipanti continuano a "lavorare" all'interno della costruzione della storia;
- emozioni, reazioni, atteggiamenti, comportamenti dei partecipanti e del gruppo;
- quale ruolo viene dato al fato/destino/caso e quale ruolo viene dato all'eroe, ai protagonisti, agli antagonisti;
- come viene sviluppato il tema del viaggio?

1. Ho condotto personalmente entrambi gli incontri laboratoriali "Tecniche di contaminazione" in qualità di Esperto.

2. L'osservazione è stata un mezzo per valutare le premesse iniziali e per formulare spiegazioni e riflessioni per rendere maggiormente comprensibili e condivisibili i risultati raggiunti. Come ci ricorda Duccio Demetrio, l'osservazione è un mezzo per accrescere il livello di attenzione e le capacità di scoperta dell'osservatore all'interno della prassi. L'osservazione consente pertanto di mettere in relazione la dimensione teorica con la dimensione prassica.

In merito si vedano: Camaioni Luigia, Bascetta Cristina, Aureli Tiziana, *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, il Mulino, Bologna, 2003; Fabio Dovigo, *Osservazione e formazione. Manuale per l'osservazione dei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano, 2003; Duccio Demetrio, *Il gioco della vita: il kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Guerini e Associati, Milano, 1997.

16.3. Il diario di bordo. Appunti e riflessioni[3]

Il gioco ITACA è nato dall'intenzione di raccontare e raccontarsi a partire dalle proprie esperienze di vita al fine di condividere emozioni e vissuti che potessero essere utili ad affrontare le questioni relative all'identità e alle differenze che riconosciamo in noi stessi e negli altri. Gli individui infatti nel raccontare le proprie storie, attribuiscono significato alle singole esperienze e esistenze. Ascoltare e confrontare i racconti, nostri e degli altri, sviluppa in ciascuno l'idea di far parte di un'Unica Storia, identità individuale e identità sociale si legano in quel processo educativo e generativo che in precedenza abbiamo definito "maieutica dell'identità".

I GRUPPO:
12 partecipanti, adulti, studenti universitari e immigrati del progetto SPRAR, italiani e stranieri.

Il gioco inizia con la richiesta ai partecipanti di mettersi in cerchio e di presentarsi brevemente lanciandosi un gomitolo che a conclusione del giro di conoscenza avrà creato una *trama*, un *intreccio* all'interno dello spazio condiviso delimitato dal cerchio, lo spazio identitario del gruppo.

Dopo le prime presentazioni, nelle quali ognuno ha indicato, tra l'altro, anche attività o cose per le quali si ha una passione, coloro che sono intervenuti successivamente, hanno fatto riferimento a quanto dichiarato precedentemente per ri-affermare o meno il loro gradimento. Per esempio "Mi piacciono gli animali come i cani/ Io ho paura dei cani". Creando una catena che ha in un certo qual modo circoscritto e indirizzato le informazioni successive.

Ai partecipanti è stato chiesto di estrarre una fra le 30 carte dell'Eroe/Eroina, ispirate alla *Morfologia della fiaba* di Propp, di chiudere gli occhi e di pensare ad uno o più momenti particolarmente significativi della propria vita evocati dalla parola scritta sulla stessa. A questo punto insorge la prima difficoltà: i ragazzi hanno preferito fare ricorso a citazioni, a poesia, a massime, piuttosto che mettersi a nudo riportando le proprie esperienze. Non è stato semplice comunicare in prima persona e condividere il proprio vissuto con gli altri. Ciò è emerso anche nel momento in cui è stata rivolta ai singoli la domanda: e tu, cosa pensi? Le risposte sono state sempre molto vaghe e generiche. Ci si aspettava, a questo punto, un coinvolgimento di tutti i ragazzi che avrebbero potuto, con domande e curiosità, allargare il campo della narrazione per saperne di più, creando così una comunicazio-

3. Si ringraziano la dott.ssa Chiara Ciccozzi e il dott. Fabrizio Rea (specializzandi psicologi) per il supporto nel lavoro di osservazione e di raccolta dei dati osservativi.

ne dinamica e attiva; ma non è avvenuto, la curiosità non ha guidato questa fase dell'incontro.

Lo scopo era quello di conoscersi meglio, più in profondità e di legare le storie personali per la costruzione di una Storia comune, verosimile, con protagonisti e antagonisti da individuare all'interno delle singole storie sul tema del viaggio.

In questa fase del gioco i ragazzi non sono riusciti a creare un reale clima di ascolto, una fattiva collaborazione e una coesione di gruppo. Segnali ne sono stati: l'incapacità di individuare un *leader* organizzatore del gruppo e di una idea giuda-unitaria; l'assenza di determinazione dei ruoli di ciascuno, mancanza di un reale e profondo coinvolgimento emotivo che avrebbe dovuto costituire il fondamento sia delle storie individuali che di quella di gruppo. Durante la costruzione della storia il conduttore ha cercato di invitare i ragazzi a parlare delle proprie esperienze, stimolo che ha generato soltanto il racconto di brevi vissuti, non integrati tra loro e non diretti a creare un'unica storia: anche l'individuazione dei pochissimi personaggi della storia comune è avvenuta solo quasi a conclusione del tempo assegnato.

L'assenza di un titolo da attribuire alla storia ha confuso il lavoro e i piani della condivisione, al contrario una sua subitanea ideazione ne avrebbe indirizzato e chiarito il contenuto, nonché l'obiettivo da raggiungere. Nessun riferimento è stato fatto al fato/destino se non nel nome attribuito al protagonista, come si vedrà in seguito.

Il gruppo, formato da ragazzi italiani e da ragazzi di altra nazionalità, ha ritenuto, per rendere comprensibile la storia dell'intero gruppo, di utilizzare la lingua inglese, come lingua comune. Questo aspetto ha posto in evidenza la volontà e la necessità di stabilire un linguaggio condiviso che unisse tutti i partecipanti, in modo che nessuno si sentisse escluso dal processo di costruzione.

La storia – stimolata principalmente dai difficili racconti dei ragazzi stranieri – si è costruita attraverso un procedimento potremmo dire "deduttivo", dal generale delle prime narrazioni, delle prime storie impersonali, al particolare, all'unicità della nuova storia.

La storia finale ha visto come protagonista Fato, bambino che intraprende un viaggio in seguito ad un lutto, durante il quale fa esperienze e conosce paesi, storie e lingue nuove (attraverso le filastrocche del Bangladesh, proverbi nigeriani). Fato tornerà a casa arricchito e maturato dagli incontri con tutte le persone che hanno segnato il suo cammino.

Gli elementi su cui hanno lavorato i partecipanti, legati principalmente alla sfera dei sentimenti, alle difficoltà di ciascuno che stimolano un riscatto personale e sociale nel futuro, l'idea positiva del viaggio e degli incontri sono intervenuti nella costruzione della storia in maniera trans-culturale,

come elementi comuni e condivisi in ogni cultura, il discorso non si è mai soffermato sul concetto di diversità, il confronto è sempre stato legato all'idea di persona (universale).

A conclusione dell'incontro il conduttore ha letto la poesia "Itaca" di K. Kavafis a cui si ispira il gioco. Successivamente, ha avuto luogo un giro di restituzione dell'esperienza da parte dei partecipanti e degli osservatori e, in ultimo, il conduttore ha concluso l'incontro, riportando sia le basi teoriche di riferimento – da cui trae origine il gioco – sia il collegamento di queste ultime con la poesia del poeta greco e con le esperienze dei partecipanti.

II GRUPPO:

10 partecipanti, adulti, studenti universitari e immigrati del progetto SPRAR, italiani e stranieri

I partecipanti, dopo essersi disposti in cerchio, sono stati invitati a conoscersi attraverso una breve presentazione con la modalità del gomitolo. La trama reticolare ha delimitato lo spazio identitario, condiviso del gruppo. Anche in questo caso è seguita l'estrazione di una delle trenta carte da parte di ciascun componente e la condivisione dei vissuti, delle esperienze, delle emozioni, dei ricordi suscitati dalle carte stesse.

In questo gruppo è stato pressoché naturale parlare di sé e delle proprie esperienze anche se nell'atto di mettere insieme dialetticamente le storie per la costruzione della narrazione comune un blocco di stimoli e creatività ha interrotto il flusso positivo di idee. In questa fase infatti il gruppo ha avuto difficoltà nella costruzione. L'impressione è che fossero "legati" e scarsamente responsivi agli stimoli del conduttore, si av0vertiva una certa "fatica" nel mettere in moto i processi narrativi. Due sono stati gli *escamotage* positivi: il primo, quello di stimolare una partecipante a recitare la sua storia personale attraverso l'uso del corpo; il secondo, l'utilizzo, anche in questa fase, di un gomitolo da passarsi liberamente, che restituiva il diritto a ciascuno lo ricevesse di prendere parola. Il primo ha avuto la funzione di catalizzante del gruppo, mentre il secondo, ha agito come una sorta di "collante" tra i membri.

A questo punto la storia comune presentava due protagonisti: un uomo di nome Alex ed una donna di nome Eleanor, si incontrano durante un viaggio in treno e a seguito di alcune sventure sono costretti a separarsi ma quello sarà l'inizio di una comunanza e di un amore che sboccerà molti anni dopo.

È interessante rilevare la differente qualità della vita dei protagonisti: la donna, appariva in una condizione di "sventura" quasi onnipresente (un'infanzia passata in quasi completa solitudine, ad eccezione di un'amica molto

malata e di un volatile che le facevano compagnia, una vita adulta stretta nelle maglie di un matrimonio con un uomo che la maltrattava); il protagonista maschile invece, viveva sostanzialmente una vita gratificante (nessun fatto negativo nel suo passato, ad eccezione del fatto che viaggiava per andare a trovare un amico malato e un futuro che gli negherà l'amore, ma gli riserverà molti successi professionali). Chissà se, in questo caso, i pregiudizi hanno condizionato la narrazione.

Il personaggio che incontrano, che riveste il ruolo del fato, benevolo o malevolo a seconda del punto di vista, è il controllore del treno. Seppur inizialmente disposto a perdonare le mancanza del biglietto di Eleanor, si vede costretto a tornare sui suoi passi, ordinando ad Alex di scendere, quando si accorge che neanche lui ha il biglietto. Da questo fatto, la svolta dell'intera della storia, dapprima la conoscenza seppur fugace sul treno, il conseguente distacco ma al contempo la nascita di un legame che risulterà indissolubile.

Superate le difficoltà iniziali e per quanto la parola fosse presa maggiormente da 2/4 elementi del gruppo non vi è stata l'affermazione di un solo *leader*. Più verosimilmente, questo ruolo è stato rivestito a turno dagli stessi partecipanti che maggiormente hanno contribuito ad alimentare il buon clima del gruppo. Altra nota è che il gruppo non ha praticamente mai discusso sulla creazione della storia. È come se i membri, accettassero passivamente i contributi degli altri senza discuterli, al massimo personalizzando la storia quando spettava a loro parlare. L'abitudine alla discussione e alla negoziazione dei significati è stata sicuramente assente.

La narrazione della storia è avvenuta attraverso il linguaggio delle immagini, attraverso le riprese video e a differenza dell'esperienza del primo gruppo, in questo caso si è costruita una storia con un procedimento direi induttivo, vale a dire che dal particolare, dalle singole storie, si è imbastita una narrazione comune, che avesse dei tratti di generalità e di condivisione.

Il potere della narrazione ha consentito che le singole storie fossero storie di persone, senza tempo e senza luogo. Un partecipante racconta la storia di suo amico di infanzia, delle loro bravate, della sua malattia e successiva morte: la nazionalità dell'amico (Tanzania) "esce" per caso, perché qualcuno ne ha chiesto il nome. Anche in questo caso il dispositivo narrativo ha funzionato da dispositivo trans-culturale: il discorso non si è mai soffermato sul concetto di diversità, anche in questo caso, la costruzione della storia ha nesso in evidenza i punti in comune dei partecipanti attraverso la dimensione catartica della narrazione di sé.

A conclusione dell'incontro il conduttore ha letto la poesia "Itaca" di K. Kavafis a cui si ispira il gioco; successivamente, ha avuto luogo un giro di restituzione dell'esperienza da parte dei partecipanti e degli osservatori e, in ultimo, il conduttore ha concluso l'incontro, riportando sia le basi teori-

che di riferimento da cui trae origine il gioco, sia il collegamento di queste ultime con la poesia del poeta greco e con le esperienze dei partecipanti.

16.4. In-conclusioni

La formazione, anche laboratoriale, agisce – quando è vissuta e interiorizzata, quando è condotta in modo esperienziale – in vista del cambiamento, come "tensione anagogica" in una pluralità di direzioni, individuale, organizzativo-professionale, sociale, morale, al fine di realizzare traguardi educativi che travalichino un approccio lineare alla formazione secondo la relazione unilaterale di causa-effetto.

Si tratta delle cosiddette "ricadute" sui soggetti in termini di competenze acquisite, di meta-riflessioni sul processo, di maturazione individuale, a breve, a medio e a lungo tempo; si tratta di andamenti di crescita che sfuggono ad uno sguardo desideroso di leggere, a conclusione immediata del progetto, tracce di cambiamento che possano accreditare il momento formativo stesso.

Ma la formazione ha i suoi tempi, ha le sue evoluzioni e involuzioni, ha le sue andate e i suoi ritorni, vivendo essa di *dissonanze* e *coerenze*.

La narrazione di sé attraverso il gioco e le storie, la condivisione degli elementi transculturali emersi nelle storie stesse, il lavoro di gruppo, la restituzione del percorso formativo e la discussione finale si auspica che abbiano rivestito per i partecipanti (ai laboratori) "momenti" di apprendimento e conoscenza procedurale-professionale e non ultimo personale inglobando – per quanto possibile nel processo formativo – le incognite riguardanti le variabili del "rischio".

La scuola, dove i ragazzi lavoreranno, l'Università, dove sono in formazione, il gruppo, la società, che hanno stimolato l'impianto progettuale, vivranno, agiranno, potranno beneficiare delle ricadute del progetto inverando quel passaggio dal ludico al ludiforme su cui si è tanto insistito; il processo transazionale proprio del gioco e della narrazione ha trovato come forma elettiva quella esperienziale propria di un approccio laboratoriale.

L'auspicio è infatti che questo tipo di formazione – considerata complementare alla formazione frontale – possa aprirsi maggiormente alle istanze sociali riconoscendo nuove forme di *responsabilità* che non sono solo quelle del soggetto in formazione e del formatore (educatore, insegnante, etc..) ma del contesto stesso nel quale gli attori vivono e da cui far nascere un'idea progettuale, che ne riceverà a sua volta benefici.

Una rigenerazione del concetto di formazione attribuirebbe ad un processo così impostato un nuovo valore generativo, ermeneutico e semantico.

Conclusione: livello di sostenibilità e replicabilità del progetto

di *Silvia Nanni*

Per favorire, diffondere e sostenere la trasferibilità delle "buone pratiche" esperite nel progetto "L'Aquila oltre i confini" – da cui nasce questa pubblicazione – a conclusione dei lavori, in data 4 giugno 2015 presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di L'Aquila, si è svolto un incontro-tavola rotonda con i protagonisti chiave della rete istituzionale e inter-istituzionale.

I docenti e gli operatori sociali che hanno preso parte al percorso si sono potuti confrontare e ragionare sui risultati conseguiti e sulla trasferibilità del prassi esperite attraverso un'accurata critica e una riflessione sugli obiettivi raggiunti, oltreché sulle positività e sulle criticità manifestatesi, sulle prospettive future e, non da ultima, sulla sostenibilità di un progetto di tale respiro.

Educare oltre confine. Storie, narrazioni, intercultura, come asserito in apertura di volume, raccoglie e cerca di raccordare tutti i "prodotti" del percorso, con lo scopo evidente di ragionare dialetticamente sulle modalità con cui proseguire, ed eventualmente declinare in altri contesti, le "buone prassi" (cfr. Alessandrini, 2007) utilizzate e condivise in questa occasione.

L'obiettivo generale del progetto è stato quello di promuovere l'inclusione sociale e la partecipazione attiva alla vita democratica dei soggetti aderenti: dai bambini ai giovani di origine straniera presenti nel territorio aquilano, dai docenti ai formatori, fino alle associazioni promotrici e *partner* del progetto, diffondendo il dialogo tra le diverse realtà.

"L'Aquila oltre i confini" è, quindi, da considerarsi a tutti gli effetti un progetto che si pone su un piano di educazione permanente, dal momento che l'incontro di queste potenzialità soggettive e oggettive produce specifici comportamenti individuali e collettivi, che poi si estrinsecano nella famiglia, nelle associazioni, nella scuola, nelle Università, nei luoghi di lavoro e di ritrovo.

Tra le varie finalità del progetto c'è da evidenziare quella di favorire pratiche interculturali in grado di incoraggiare il dialogo e la conoscenza tra bambini, giovani, adulti e svilupparne le capacità critiche necessarie ad andare oltre stereotipi e semplificazioni; quella di valorizzare le culture di origine delle comunità migranti come elemento in grado di aumentare sia l'autostima dei giovani migranti sia la consapevolezza dei giovani italiani rispetto alla ricchezza delle culture "altre"; quella di sostenere il coinvolgimento attivo dei giovani di origine straniera come protagonisti del dialogo interculturale; e in ultimo, ma non per importanza, quella di individuare, modellizzare e diffondere "buone pratiche" di educazione interculturale, rendendole replicabili in altri contesti (cfr. Catarci, Fiorucci, 2013).

L'impatto del progetto sul contesto di riferimento e sui destinatari ha riguardato anche il consolidamento dei rapporti tra le Associazioni del territorio aquilano e gli istituti scolastici, per esempio creando i presupposti per una continuazione di tali attività anche dopo la chiusura del percorso.

Oltre a proporre attività concrete, le associazioni, di concerto con l'Università dell'Aquila, si sono poste come valido supporto per gli insegnanti e per gli operatori sociali nel fornire strumenti concreti per l'accoglienza ed utili contributi all'innovazione didattica in campo interculturale. La proposta dei laboratori a scuola – ma anche in quelli con gli adulti, con i futuri insegnanti e ragazzi stranieri – è stata elaborata proprio per poter avviare un processo nuovo di rilettura, in chiave interculturale o meglio transculturale, delle fiabe, dei giochi, delle storie di vita di ciascuno.

Fare intercultura, in pedagogia ma non solo, vuol dire anche aprirsi al territorio, mettere in relazione attori istituzionali e associazioni con le persone proponendo percorsi partecipati e condivisi in un'ottica inclusiva che cerchi di superare la radicata divisione "centro"-"margine", ma che piuttosto stabilisca fra questi interazioni e dialogo (cfr. Frabboni, Guerra, Scurati, 1999).

Pertanto la sostenibilità di questo progetto risiede non solo nella metodologia utilizzata, ma anche nell'aver cercato di rivolgersi a tutti, scuole, associazioni, Università, istituzioni; risiede nella trasversalità degli obiettivi e dei risultati e nella sua flessibilità e riproducibilità anche in altri contesti, in altri ambiti e con altri destinatari, per esempio in chiave di cittadinanza attiva, inclusione sociale, formazione dei formatori, recupero e prevenzione dal disagio giovanile, ma non solo.

Bibliografia

Aa.Vv., *Un'altra Scuola è possibile: laica, repubblicana, egualitaria, di eccellenza*, MicroMega, 2014.

Abulafia D, *La scoperta dell'umanità. Incontri atlantici nell'età di Colombo*, il Mulino, Bologna, 2008.

Agrali S., "Spécificité méconnues des souffrances des victims de la torture necéssité de soins specialisés", *Centre Primo Levi 2006*, documento elettronico: http://primolevi.asso.fr/fr/comprendre_savoir/choix_d_articles_et_de_textes.html.

Aime M., *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino, 2004.

Alessandrini G. (a cura di), *Comunità di Pratica e Società della Conoscenza*, Carocci, Roma, 2007.

Alschitz J., *La grammatica dell'attore*, Ubulibri, Milano, 1998.

Alves R., *La scuola che ho sempre sognato, Senza immaginare che potesse esistere*, EMI, Bologna, 2003.

Ambrosini M., "Introduzione. Dopo i diritti umani: rifugiati e migranti forzati in un mondo globale", in Ambrosini M., Marchetti C., *Cittadini possibili. Un nuovo approccio all'accoglienza e all'integrazione dei rifugiati*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

Ambrosini M., *La fatica d'integrarsi. Immigrati e lavoro in Italia*, il Mulino, Bologna, 2001.

Ambrosini M., *Utili invasori. L'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 1999.

Apollinaire, *Alcools*, Gallimard/Poésie, Paris, 1972.

Ascher M., *Etnomatematica. Esplorare concetti in culture diverse*, Bollati Boringhieri, Torino, 2007.

Augè M., *Il senso degli altri. Attualità dell'antropologia*, trad. it.: Anabasi, Milano, 1995.

Augè M., *Non luoghi*, trad. it.: Elèuthera, Milano, 2009.

Balboni P.E., *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia, 1999.

Baldacci M., "L'educazione interculturale e le classi-ponte", in *Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative*, n. 2, aprile 2009, pp. 33-38.

Bamberg M., "Who I am? Narration and its contribution to self and identity", *Theory and Psychology*, 21 (I), 1-22, 2010.

Basso P., Perrocco F. (a cura di), *Gli immigrati in Europa. Diseguaglianze, razzismo, lotte*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, trad. it.: Adelphi, Milano, 1977.
Bauman Z., *La società dell'incertezza*, trad. it.: il Mulino, Bologna, 1999.
Beacco J.C., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J., *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.
Begag A., *Le Gone du Chaâba*, Paris, Seuil, 2005.
Ben Jelloun T., *Au Pays*, Paris, Gallimard, 2009.
Ben Jelloun T., *Hospitalité Française*, Seuil, Paris, 1997.
Ben Jelloun T., *Le Racisme Expliqué À Ma Fille*, Seuil, Paris, 1998.
Ben Jelloun T., *Partir*, Gallimard, Paris, 2006.
Bernal M., *Atena nera. Le radici afroasiatiche della civiltà classica*, EST, Milano, 1997.
Blanco I.M., *L'inconscio come insiemi infiniti: saggio sulla bi-logica*, Einaudi, Torino, 1981.
Braudel F., *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, trad. it.: Bompiani, Milano, 1997.
Brunelli C., Cipollari G., Pratissoli M., *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, EMI, Bologna, 2007.
Bruner J., *La mente a più dimensioni*, trad. it.: Laterza, Bari, 1993.
Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, trad. it.: Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
Caillé P., Rey Y., *C'era una volta. Il metodo narrativo in terapia sistemica*, trad. it.: FrancoAngeli, Milano, 1998.
Caillé P., Rey Y., *Gli oggetti fluttuanti. Metodi di interviste sistemiche*, trad. it.: Armando, Roma, 2005.
Camaioni L., Bascetta C., Aureli T., *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, il Mulino, Bologna, 2003.
Cambi F., Campani G., Ulivieri S., *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*, ETS, Pisa, 2003.
Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2012.
Campani G., *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*, Liguori, Napoli, 2002.
Cancrini L. intervistato da Rossini S., *Date parole al dolore*, Frassinelli, Milano, 1996.
Cancrini L., La Rosa C., *Il vaso di Pandora. Manuale di psichiatria e psicopatologia*, Carocci, Roma, 2001.
Candau J., *La memoria e l'identità*, trad. it.: Ipermedium libri, Napoli, 2002.
Cappelletti A.M., *Didattica interculturale della geometria*, EMI, Bologna, 2000.
Cappelletti A.M., *Didattica interculturale della matematica*, EMI, Bologna, 2000.
Carosi I., "Trois jours: tre giorni senza cibo, senza acqua da bere se non quella del mare", *Il Centro et al.*, 5 ottobre 2013.
Carter E., McGoldrick M. (eds.), *The family life cycle: a framework for family therapy*, Gardner Press, New York, 1980.
Catarci M., "L'inclusione dell'altro. Una ricerca sulle strategie di costruzione di una didattica interculturale", in D. Santarone (a cura di), *Educare diversamente*, Armando, Roma, 2006.

Catarci M., Fiorucci M., *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2015.
Catarci M., Fiorucci M., *Intercultural education in the european context. Theories, experiences, challenges*, ASHGATE, Burlington USA, 2015.
Catarci M., *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, FrancoAngeli, Milano 2011.
Cesareo V., Blangiardo G.C., *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
Ciola A., "Stare qui stando là. Star seduto tra due sedie, o… la condizione del migrante", *Terapia familiare*, n. 54, 1997.
Commissione europea, *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, Bruxelles, 2008.
Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, LNI, Firenze, 1992.
Cotesta V., *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'Altro nella società globale*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
Coulin D., *Samba pour la France*, Seuil, Paris, 2011.
Council of Europe – Italiano LinguaDue, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale*, Strasburgo-Milano, 2011.
Dal Lago A., *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano, 1999.
Damiano E. (a cura di), *La sala degli specchi. Pratiche di Educazione interculturale in Europa*, FrancoAngeli, Milano, 1999.
Delage M., Cyrulnik B. (a cura di), *Famille et Résilience*, Odile Jacob, Paris, 2010.
Delage M., *La résilience familiale*, Odile Jacob, Paris, 2008.
Demetrio D., Favaro G., *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.
Demetrio D., Favaro G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
Demetrio D., *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Guerini e Associati, Milano, 1999.
Demetrio D., *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
Derrida J., *La voce e il fenomeno*, trad. it.: Jaca Book, Milano, 1997.
Dewey J., Arthur Bentley, *Conoscenza e transazione*, trad. it.: La Nuova Italia, Firenze, 1974.
Dewey J., *Democracy and Education* (1916), trad. it. *Democrazia e educazione*, Introduzione di Alberto Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
Di Benedetto A., *Prima della parola: l'ascolto psicanalitico del non detto attraverso le forme dell'arte*, FrancoAngeli, Milano, 2000.
Di Fabio A., *Counseling e relazione d'aiuto*, Giunti, Firenze, 2004.
Di Nicola V., "L'estraneo e il familiare", M. Andolfi, R. Haber (a cura di), *La consulenza in terapia familiare. Una prospettiva sistemica*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.
Di Sapio A., Medi M., *Il lontano presente: l'esperienza coloniale italiana. Storia e letteratura tra presente e passato*, EMI, Bologna, 2009.
Dolci D., *La struttura maieutica e l'evolverci*, La Nuova Italia, Milano, 1996.

Dovigo F., *Osservazione e formazione. Manuale per l'osservazione dei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
DSM-IV, *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano, 1994.
Ducci E., *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma, 1992.
Educazione Interculturale: C.M. n. 205 del '90.
Enzensberger H.M., *La grande migrazione*, trad. it.: Einaudi, Torino, 1993.
Esser H., "Does the New Immigration require a New theory of Intergenerational Integration?", *International Migration Review*, 8 (3), 2004.
Esser H., "Integration und ethniche Schichtung", *Mannehimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*, Arbeitspapiere, 40, 2001.
Favaro G., "Raccontare e raccontarsi. Fiabe, narrazioni e autobiografia nell'incontro tra storie e culture" in Brunelli C., Montesi E. (a cura di), *Storie narrate e storia di sé, V Incontro nazionale dei Centri Interculturali,* Fano, 10-11 ottobre 2002, Fano (PU) – www.cremi.it/pdf/01.pdf.
Favaro G., *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze, 2011.
Favaro G., *Alfabeti interculturali*, Guerini, Milano, 2000.
Favaro G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
Favaro G., Luatti L. (a cura di), *L'intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
Finamore F., *Novelle popolari abruzzesi*, Rocco Carabba, Lauciano (CH), 1981.
Fiorucci M. (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
Fiorucci M., Bonetti S., *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*, Guerini, Milano, 2006.
Fiorucci M., Catarci M. (a cura di), *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*, Armando, Roma, 2013.
Fiorucci M., *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma, 2011.
Flaubert G., *Lettres, 1830-1880*, Conard, Paris, 1926-1930.
Fochesato W., *Libri illustrati: come sceglierli?*, Mondadori, Milano, 2000.
Frabboni F., Guerra L., Scurati C., *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1999.
Gabrieli F., *Storici arabi delle crociate*, Einaudi, Torino, 1957.
Galluzzo W., "Narrazione e psicoterapia relazionale", *Psicobiettivo*, anno 14, n. 1, FrancoAngeli, Milano, 1994.
Ghibaudo C., *Le rane che si credevano pesci*, Sperling & Kupfer, Milano, 2012.
Giunta G., "Neurobiologia della memoria", documento elettronico www.rivista.ssef.it/site.php?page=20060407095732801&edition=2006-05-01.
Gobbo F. (a cura di), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma, 2008.
Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, trad. it.: il Mulino, Bologna, 1969.
Goleman D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, trad. it.: Bur Saggi, Milano, 2002.
Goody J., *Eurasia. Storia di un miracolo*, trad. it.: il Mulino, Bologna, 2010.
Gray P., "Lasciateli giocare", in *Internazionale*, n. 1031, 20 dicembre, 2013.
Grillotti Di Giacomo M.G., "Per una didattica interculturale della geografia", in Fiorucci M. (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

Gundara J., *Interculturalism, Education and Inclusion*, Paul Chapman, London, 2000.
Habermas J., *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, trad. it.: Feltrinelli, Milano, 1998.
Habermas J., Taylor C., *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, trad. it.: Feltrinelli, Milano, 1998.
Hamelin, *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, trad. it.: Donzelli, Roma, 2012.
Helberger-Frobenius S., *Fiabe del Kordofan*, Adelphi, Milano, 1998.
Hillman J., *Le storie che curano*, trad. it.: Raffaello Cortina, Milano, 1983.
Institut Provincial d'Orientation et de Guidance Paul Jacques-Psychologue, Equipe spécifique de santé mentale: Clinique de l'ésile (a cura di), *L'accompagnement des demandeur d'asile et réfugiés, Repères pour les professionnels de la santé mentale,* documento elettronico: www.iwsm.be/pdf_dir/cire.pdf.
Isidori M.V., Vaccarelli A., *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
Kammerer P., "Germania: un secolo di politica migratoria", in Basso P., Perrocco F. (a cura di), *Gli immigrati in Europa. Diseguaglianze, razzismo, lotte*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
Kavafis C., *Settantacinque poesie*, a cura di N. Risi e M. Dalmati, Einaudi, Torino, 1992.
Le Clézio Jean-Marie G., *Poisson d'or*, Gallimard, Paris, 1997.
Le Moigne G., *L'Immigration en France*, Paris, PUF, coll. "que sais-je?", 1995.
Lévi-Strauss C., *Razza e storia e altri studi di antropologia* (a cura di Paolo Caruso, Einaudi, Torino, 1967.
Lewin K., *I conflitti sociali*, trad. it.: FrancoAngeli, Milano, 1980.
Lorenzetti R., Stame S. (a cura di), *Narrazione e identità. Aspetti cognitivi e interpersonali*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
Losi N., *Vite altrove. Migrazione e disagio psichico*, Feltrinelli, Milano, 2000.
Luatti L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma, 2009.
Maalouf A., *Le Crociate viste dagli arabi*, SEI, Torino, 1989.
Macioti M.I., Pugliese E., *L'esperienza migratoria. Immigrati e rifugiati in Italia*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
Malaguti E., *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento, 2005.
Mancini T., "Appartenenze e identità etnica", in P. Bastianoni (a cura di), *Scuola e immigrazione: uno scenario comune per nuove appartenenze*, Unicopli, Milano, 2001.
Mancini T., "Le appartenenze etnico-culturali e l'identità", G. Giovannini (a cura di), *Ragazzi insieme a scuola. Una ricerca sui percorsi di socializzazione di studenti stranieri e italiani nelle scuole medie di Modena*, Homeless Book, 2001.
Maniotti P., *Il Mondo in gioco. Giochi di strada per l'educazione interculturale*, EGA, Milano, 2007.
Melchiorre V. (a cura di), *Filosofie nel mondo*, Bompiani, Milano, 2014.
Memmi A., *Portrait du colonisé précédé du Portrait du colonisateur*, avec une Préface de Jean-Paul Sartre, Gallimard, Paris, 1985.

Memmi A., *Portrait du décolonisé arabo-musulman et de quelques autres*, Paris, Gallimard, 2004.
Ministero della Pubblica Istruzione – Direzione Generale per gli Scambi Culturali, Movimento di Cooperazione Educativa (1993), "Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo" (a cura di), P. Falteri, *I Quaderni di Eurydice*, 8, BDP – Unità Italiana di Eurydice.
Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, 2007.
MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, 2006.
MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, 2014.
Munari B., "Giocare con l'Arte", *Quaderni per l'educazione alla comunicazione visiva*, Zanichelli, Bologna, 1985.
Munini P. (a cura di), *Un mondo di giochi per un mondo di pace. Il giro del Mondo in 14 giochi*, Centro Stampa del Comune di Udine, 2007.
Nanni A., Curci S., *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna, 2005.
Nanni S., *Il privato è politico. Narrazione autobiografica e formazione*, Unicopli, Milano, 2014.
Neumann E., *Storia delle origini della coscienza* (1949), trad. it.: Astrolabio, Roma, 1978.
Nigris E. (a cura di), *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
Nkafu M., *Aprire la filosofia all'intercultura*, EMI, Bologna, 2003.
Nuovi Programmi Didattici per la Scuola Primaria, G.U. n. 76 del 29.3.1985.
Oliverio Ferraris A, Bellacicco D., Costabile A., *Introduzione alla psicologia dello sviluppo*, Laterza, Bari, 2005.
Olmetti Peja D., *Il metodo osservativo nei contesti formativi*, Quaderni, Monolite, Roma, 2009.
Ong A., Zoletto D. (a cura di), *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.
Ongini V., *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2011.
Ongini V., Nosenghi C., *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Vallardi, Milano 2009.
Peters A., *La nuova cartografia*, Asal, Roma, 1998.
Piano nazionale per la promozione della lettura nelle scuole di ogni ordine e grado: C.M. n. 105 del 27.3.1995.
Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
Pinto Minerva F., Vinella M., *La creatività a scuola*, Laterza, Roma, 2012.
Portera A., *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
Portera A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2013.
Portera A., La Marca A., Catarci M., *Manuale di pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia, 2015.
Prévert J., *La Pluie et le Beau Temps*, Gallimard/Folio, Paris, 1972.
Propp V., *Morfologia della fiaba*, trad. it.: Einaudi, Torino, 2000.

Riccardi A., *Mediterraneo: Cristianesimo e Islam tra coabitazione e conflitto*, Guerini, Milano, 1997.
Ricoeur P., *Sé come un altro*, trad. it.: Jaca Book, Milano, 1993.
Ripoll O., *Giochi da tutto il mondo*, Elledici Piccoli, Torino, 2004.
Ripoll O., Martin F., *Il Crea Giochi*, Edizioni del Borgo, Casalecchio di Reno (BO), 2009.
Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004.
Rodari G., *La grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino, 2010.
Rovatti P.A., Zoletto D., *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano, 2005.
Rovatti P.A., D., *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano, 2005.
Rovelli M., *Servi. Il paese sommerso dei clandestini al lavoro*, Feltrinelli, Milano, 2009.
Sacks O.W., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, trad. it.: Adelphi, Milano, 2001.
Salisbury M., Styles M., *El arte de ilustrar libros infantiles*, Blume, Barcelona, 2012.
Sani S. (a cura di), *Le nuove frontiere dell'educazione in una società multietcnica e multiculturale*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011.
Santarone D. (a cura di), *Educare diversamente. Migrazioni, differenze, intercultura*, Armando, Roma, 2006.
Santarone D., *Le catene che danno le ali. Percorsi educativi tra didattica intercultura e letteratura*, Le Lettere, Firenze, 2013.
Santerini M., *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento, 2010.
Sassen S., *Migranti, coloni, rifugiati. Dall'emigrazione di massa alla fortezza Europa*, Feltrinelli, Milano, 1999.
Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, trad. it.: Raffaello Cortina, Milano, 2002.
Scabini E., Cigoli V., *Il famigliare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
Scilligo P., "L'incontro tra persone e gruppi: aperture e barriere", in Nanni C., *Intolleranze ed educazione alla solidarietà*, LAS, Roma, 1992.
Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1976.
Simmel G., S*ociologia*, trad. it.: Edizioni di Comunità, Milano, 1989 (ed. or. 1908).
Sirna C. (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Il Segnalibro, Torino, 1996.
Slusky C., "Transformations: a blueprint for narrative changes in therapy", *Family Process*, n. 31, Evan Imber-Black, New York, 1992.
Sluzki C., "Victimization, recovery, and the 'better formed story'", *Sistemas Familiares*, 2007.
Smorti A., *Il sé come testo*, Giunti, Firenze, 1997.
Somers M.R., "The narrative constitution of identity: a relational and network approach", *Theory and Society*, 23 (5): 605-649, Springer, ottobre 1994.
Supino P., "Per una didattica interculturale della matematica", in Fiorucci M. (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

Susi F., *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, Armando, Roma 2012.
Susi F., *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia, Roma, 1995.
Tajfel H., *Gruppi Umani e Categorie Sociali*, il Mulino, Bologna, 1999.
Todorov T., Baudot G., *Racconti aztechi della conquista*, trad. it.: Einaudi, Torino, 1997.
Todorov T., *L'Homme Dépaysé*, Seuil, Paris, 1996.
Todorov T., *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*, Einaudi, Torino, 1992.
Todorov T., *La peur des barbares*, Robert Laffont, Paris, 2008.
Tomasello G., *L'Africa tra mito e realtà. Storia della letteratura coloniale italiana*, Sellerio, Palermo, 2004.
Tosi A., *Dalla madrelingua all'italiano*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
Trequadrini F. (a cura di), *Teatro Scuola. Un progetto di formazione per gli insegnanti animatori*, Gruppo Tipografico Editoriale, L'Aquila 2002.
Tzvetan T., *La littérature est la première des sciences humaines* in *Sciences Humaines*, n. 218, août-septembre 2010/, document elettronico: www.scienceshumaines.com/pourquoi-lit-on-des romans_fr_25791.html.
Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
Vaccarelli A., "Migranti e italiani a L'Aquila dopo il terremoto. Stato della convivenza e bisogni formativi", in L. Calandra, *Territorio e Democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*, L'Una, L'aquila, 2012.
Vaccarelli A. (a cura), *Immigrati e italiani dopo il terremoto nel territori aquilano. Rapporto di ricerca sui bisogni sociali, educativi e sullo stato di convivenza*, L'Aquila, Ricostruire Insieme, 2010.
Vaccarelli A., *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*, ETS, Pisa, 2001.
Valtolina G. G., "Aspetti psicologici dei percorsi di agio e disagio: la problematica identitaria e il benessere relazionale", G. Giovannini (a cura di), *La condizione dei minori stranieri in Italia*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Fondazione Ismu.
Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma, 2002.
Visalberghi A., *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nauova Italia, Firenze, 1988.
Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1986.
Vygotsky L.S., *Pensiero e linguaggio*, trad. it.: Giunti-Barbera, Firenze, 1966.
Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie, dei paradossi*, trad. it.: Astrolabio, Roma, 1978.
White M., *La terapia come narrazione*, Astrolabio, Roma, 1992.
Wilson A.E., Ross M., "The identity function of autobiographical memory: Time is on our side", *Special Issue Exploring the Functions of Autobiographical Memory*, 11, 137-149, 2003.
Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, trad. it.: Armando, Roma, 1971.
Wunenburger J.-J., *Filosofia delle immagini*, Piccola Biblioteca Einaudi, Filosofia, Torino, 1999.

Yahyaoui A., “Consultation thérapeutique parents/adolescents en situation d’exile”, in G. Bléandonu, *Le soutien thérapeutique aux parents*, Dunod, Paris, 2001, pp. 77-96.
Yahyaoui A., “L’ailleurs, le non-lieu: psychologie de l’espace et contextes d’exils”, *Perspectives psychiatriques*, 40, 5, 2001, pp. 278-282.
Yule W., *Disturbo post-traumatico da stress. Aspetti clinici e terapia*, McGraw-Hill Libri, 2000.
Zincone G., *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, il Mulino, Bologna, 2009.
Zoletto D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell’ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano, 2007.
Zoletto D., *Dall’intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

Gli Autori

Francesca Bellino è scrittrice e giornalista. Collabora con diverse testate tra cui "Ansa", "Il Mattino" e "Reset". È autrice di *Sul corno del rinoceronte* (L'Asino d'oro, 2014), *Sale* (Lite Editions, 2013), *Uno sguardo più in là* (Aram, 2010), *Il prefisso di Dio. Storie e labirinti di Once* (Infinito, 2008), due saggi sul mito di Lucio Battisti e racconti pubblicati in antologie. Nel 2009 ha ricevuto la Targa Olaf al Premio Cronista – Piero Passetti, nel 2013 il Premio giornalistico Talea e nel 2014 il Premio letterario Costa d'Amalfi Libri 2014.

Ilaria Carosi è psicologa clinica e psicoterapeuta familiare e sistemico relazionale, si occupa da diversi anni di migrazioni, settore in cui ha conseguito anche un master. Ha esercitato ed esercita l'attività professionale in ambito pubblico e privato, ha collaborato con il Servizio di Psicologia della Asl di Avezzano-Sulmona-L'Aquila, con il Dipartimento di Igiene e Sanità Pubblica dell'Università dell'Aquila, con il Centro Internazionale "Abruzzo Crocevia". Dal 2011 cura per l'Arci L'Aquila il sostegno psicologico di richiedenti asilo e rifugiati nell'ambito del progetto SPRAR. Ha all'attivo attività di ricerca, docenza, comunicazioni e poster, pubblicazione di settore sia scientifiche che divulgative.

Marco Catarci è professore associato di pedagogia sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre, dove collabora alle attività del CREIFOS. Ha partecipato a numerose ricerche in campo educativo e sociale. È autore di numerosi volumi, saggi e articoli sull'immigrazione, sulla formazione e inclusione dei rifugiati. Fra le ultime pubblicazioni, con M. Fiorucci, *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando, Roma, 2015 e con E. Macinai, *Le parole chiave della pedagogia interculturale*, ETS, Pisa, 2015.

Anna Lisa D'Antonio collabora con l'Associazione Bibliobus L'Aquila in qualità di responsabile del progetto "L'Aquila oltre i confini". Ha esperienza professionale nell'ambito della migrazione e dell'intercultura, in particolare sulle tematiche dei richiedenti asilo, della cooperazione internazionale e dell'educazione allo sviluppo. Attualmente operatrice all'integrazione presso centri di accoglienza per richiedenti asilo, è stata responsabile amministrativo/progettuale di progetti finanziati da vari enti (FAO, WFP, Ministero degli Esteri, Commissione Europea) e imple-

mentati in Sri Lanka, Giordania/Iraq e Siria. Ha partecipato a numerosi corsi sui temi delle migrazioni forzate e dell'integrazione.

Maurizio Di Giacomantonio è attore professionista di teatro dal 1981, in seguito anche per cinema/tv. Regista teatrale e assistente alla regia per cinema e tv. Esperto in Comunicazione. Docente in Materie drammaturgiche. Dopo la Maturità scientifica compie studi accademici (Arti Drammatiche) e studi sulle attività sociali. In seguito si laurea presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli studi di L'Aquila in Scienze dello Spettacolo con specializzazione in Studi Teatrali. Consegue un Master in Comunicazione Istituzionale e Strategie della Comunicazione.

Massimiliano Fiorucci è professore associato di pedagogia interculturale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre e coordina le attività del CREIFOS. I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sull'educazione sociale e interculturale, educazione degli adulti e analisi dei bisogni formativi. È autore di numerosi volumi, saggi e articoli su questi temi. Fra le ultime pubblicazioni, con Marco Catarci *Intercultural education in the european context. Theories, experiences, challenges*, ASHGATE, Burlington USA, 2015 e *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*, Armando, Roma, 2015.

Silvia Frezza è insegnante di scuola primaria di lingua italiana come L2 e cotutor nei corsi di linguistica e glottodidattica. Diviene docente di Scuola Primaria nel 1994 e pubblica la tesi di Laurea in Lingue e Letterature straniere inglese e tedesca dal titolo *L'impegno politico-letterario di Anna Seghers* (Radio Valleverde, 1995) e quella di specializzazione polivalente per l'insegnamento ai bambini diversamente abili dal titolo *Attività relazionali con un ragazzo autistico* (Radio Valleverde, 1995). Dal 2001 è responsabile per la continuità dell'Istituto Comprensivo "G. Rodari" di L'Aquila e referente di numerosi progetti sulla cittadinanza attiva, sulla partecipazione alla vita sociale, sulla ricostruzione scolastica postsismica.

Gina Iole Mattei, laureata in Scienze Sociali, è insegnante nella scuola dell'infanzia dal 1976. Supervisore del tirocinio dall'a.a. 1999-2000 presso il Dipartimento di Scienze Umane, corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, all'Università dell'Aquila Ha collaborato a ricerche col servizio di neuropsichiatria infantile ASL dell'Aquila a.s.1991/92. È stata componente del Gruppo di Coordinamento Regionale per *Le Indicazioni per il Curricolo* a.s. 2007/08. Pubblicazioni: *Autoregolazione del comportamento, un esempio di Pratica Didattica*, a. 2005 e *La scuola che non c'è*, a. 2009, in Rivista "Scuola materna per l'educazione dell'infanzia", La Scuola, Brescia.

Maria Marronaro, psicologa e psicoterapeuta sistemico relazionale, svolge la sua attività privata a L'Aquila. Collabora con l'Associazione Koinonia Onlus e il Comitato territoriale "Ricostruire insieme" nell'ambito di progetti legati all'integrazione culturale nel difficile contesto sociale della città dell'Aquila post-sisma. È co-autrice del saggio *Progettazione partecipata: il gruppo come strumento per promuovere la convivenza* in A. Vaccarelli, *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'università*, FrancoAngeli, Milano, in corso di pubblicazione.

Lunella Masciovecchio, studentessa di Medicina, coltiva l'interesse per gli insegnamenti di Giovanni Bollea e Maria Montessori. Collabora con l'associazione Koinonia che gestisce un servizio di Ludobus e promuove il valore del gioco di qualità come strumento educativo e facilitatore di relazione, anche in ambito interculturale. Ha lavorato nel 2009 per "Save The Children Italia", negli "spazi a misura di bambino" allestiti presso le tendopoli dell'aquilano a seguito del terremoto. Il volontariato presso l'Associazione per il Bambino in Ospedale e la Bottega del Commercio Equo e Solidale hanno arricchito la sua formazione.

Jean Pierre Ndayambaje, di origine ruandese vive in Italia da molti anni. Lavora presso il Centro per l'Impiego dell'Amministrazione Provinciale dell'Aquila. Dal sisma del 2009 è presidente del Coordinamento "Ricostruire insieme" nella città dell'Aquila che si occupa di coordinare le associazioni per offrire servizi di supporto all'immigrazione nell'ottica dell'educazione alla mondialità e all'intercultura.

Alessandro Panone, insegnante di Scuola dell'Infanzia, è specializzato per le attività didattiche di sostegno. Collabora con l›associazione Koinonia e con "ALI per Giocare", l'associazione italiana dei Ludobus e delle Ludoteche che promuove l'attività ludica come strumento educativo e formativo.

Giovanna Parisse è ricercatore presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università dell'Aquila dove insegna letteratura francese e traduzione dal francese all'italiano. I suoi studi vanno dalla letteratura "fin du siècle" alla letteratura francese e francofona del '900 e oltre – con particolare attenzione ai temi della colonizzazione, dell'esilio, dell'immigrazione e ai linguaggi delle *banlieues*. L'interesse verso quest'ultimi l'hanno portata ad un approfondimento dell'opera di Albert Memmi, che ha conosciuto personalmente, e di cui ha tradotto *Il Faraone* (Textus, 2000) e *Il bevitore e l'innamorato* (Lavoro, 2006) e su cui ha pubblicato studi e interviste sulla Rivista "Terra d'Africa".

Marina Rivera, laureata in Design per Comunicazione all'Università di La Plata, Argentina. Dal 1993 vive in Italia, dove si occupa di arte, progettazione visiva e di spettacolo. Ha lavorato come *art director* per studi di comunicazione ed editoriali in Italia, Argentina e Spagna e insegnato nelle Università di La Plata e Buenos Aires. L'attività editoriale la vede impegnata, con La Nuova Ecologia, Legambiente, Il Salvagente, ELI European Language Institute, Sinnos Editrice, Perrone Editrice. Sta lavorando alla realizzazione di una collana di libri e cd per ragazzi per l'editore Perrone e CNI di Roma.

Andrea Salomone, inizia la sua collaborazione nel 2004 con Arci Servizio Civile L'Aquila, Associazione della quale è tutt'ora responsabile di sede e per cui svolge attività di progettazione e tutoraggio dei progetti di Servizio Civile Nazionale. Dal 2011 si occupa della progettazione e del coordinamento del progetto SPRAR del Comune di L'Aquila gestito dal Comitato Territoriale Arci L'Aquila e del Centro di Accoglienza Straordinario che l'Arci L'Aquila gestisce dal marzo 2014 a Castel del Monte (AQ). Ha inoltre coordinato le attività del progetto di Ricostruire Insieme "Percorsi Migranti" (FEI) ed è attualmente impegnato nella gestione del progetto FEI dell'Università dell'Aquila "Unidiversità".

Alessandra Tarquini, attrice e animatrice teatrale, vive e lavora a L'Aquila dove collabora con l'Associazione culturale "Teatrabile". Svolge regolarmente laboratori teatrali per bambini soprattutto nelle scuole. Laureata in Storia e pratiche delle arti, della musica e dello spettacolo presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di L'Aquila. È specializzanda in Storia dell'Arte e del Teatro presso il Dipartimento di Scienze Umane della stessa città.

Alessandro Vaccarelli è professore associato di Pedagogia generale e interculturale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Aquila dove è Presidente del Corso di laurea in Scienze della Formazione e del Servizio sociale. Da anni si occupa di temi relativi all'inclusione scolastica, all'educazione antirazzista e, nel contesto del post-terremoto aquilano, all'educazione nelle emergenze e nel post-emergenza. Tra i suoi lavori: *Razzismo. Prospettive pedagogiche per la descostruzione*, in M. Catarci, E. Macinai, *Le parole chiave della pedagogia interculturale* (ETS, 2015); con M.V. Isidori, *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza* (FrancoAngeli, 2014). Ha curato recentemente per la FrancoAngeli il volume *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'università*.

La melagrana
diretta da Graziella Favaro e Massimiliano Fiorucci

Ultimi volumi pubblicati:

Idee e metodi per l'intercultura

MASSIMILIANO TAROZZI, *Dall'intercultura alla giustizia sociale.* Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale.

DAVIDE ZOLETTO, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei.* Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica.

MARCO CATARCI, *L'integrazione dei rifugiati.* Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali (disponibile anche in e-book).

IVANA BOLOGNESI, *Insieme per crescere.* Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale.

DUCCIO DEMETRIO, GRAZIELLA FAVARO, *Didattica interculturale.* Nuovi sguardi, competenze, percorsi.

MASSIMILIANO FIORUCCI (a cura di), *Una scuola per tutti.* Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline.

MANILA FRANZINI, *Formazione alle competenze interculturali nell'adozione internazionale* (disponibile anche in e-book).

MONICA FERRARI, FILIPPO LEDDA, *SapienssII.* Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado.

IVANA BOLOGNESI, ADRIANA DI RIENZO, *Io non sono proprio straniero.* Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale.

RAFFAELE MANTEGAZZA, *Manuale di pedagogia interculturale.* Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza.

PAOLA D'IGNAZI, *Ragazzi immigrati.* L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica.

GRAZIELLA FAVARO, SUSANNA MANTOVANI, TULLIA MUSATTI (a cura di), *Nello stesso nido.* Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi.

CARITAS AMBROSIANA, CENTRO COME, A CURA DI SABRINA IGNAZI, MONICA NAPOLI, *L'inserimento scolastico dei bambini rom e sinti.*

Esperienze e progetti per l'intercultura

IVANA BOLOGNESI, ADRIANA DI RIENZO, STEFANIA LORENZINI, ANNA PILERI, *Di cultura in culture.* Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia.

ROSITA DELUIGI (a cura di), *Formazione professionale e intercultura.* Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività (disponibile anche in e-book).

AGOSTINO PORTERA (a cura di), *Competenze interculturali.* Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale (disponibile anche in e-book).

EDUCARE OLTRE CONFINE

Il volume prende le mosse dal progetto pedagogico-interculturale "L'Aquila oltre i confini", che ha visto la partnership dell'Università dell'Aquila insieme all'associazione capofila Bibliobus, con Arci, Koinonia e il Coordinamento territoriale Ricostruire Insieme, tutte operanti nel capoluogo abruzzese. L'esperienza nasce dalla volontà di progettare e condividere un percorso di realizzazione di programmi di formazione sulla cittadinanza attiva e partecipata, oltre che sulla prevenzione e sul superamento di tutte le forme di discriminazione e di intolleranza, tramite l'utilizzo di metodologie che possano essere trasversalmente contestualizzate all'interno della formazione scolastica, di quella universitaria e della formazione delle professionalità educative e sociali in generale. L'approccio di ricerca-azione e l'asse Associazioni-Scuola-Università si ritrova nell'ossatura dell'intero volume che, ad una prima parte di orientamento teorico in cui ci si sofferma sugli elementi cardine del nostro discorso pedagogico (intercultura, integrazione, narrazione), fa seguire altre tre sezioni a carattere operativo-metodologico descritte da tutti gli attori protagonisti del progetto.

Silvia Nanni è dottore di ricerca in Pedagogia presso l'Università di Roma Tre e insegna Pedagogia dell'inclusione e formazione degli adulti e Pedagogia della cooperazione sociale e internazionale all'Università dell'Aquila. I suoi interessi vertono principalmente sul rapporto tra narrazione autobiografica e formazione, inteso nei suoi intrecci sociali, politici, interculturali e storico-educativi. Tra le sue recenti pubblicazioni, *Il privato è politico. Narrazione autobiografica e formazione* (Milano, 2014).

ISBN 978-88-917-2527-1